مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ١٦٢، الرياض (١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م)

ردمد: ٣٦٢٠ - ١٠١٨



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٥هـ (١٩٩٥م)



جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥- **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١- **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢- **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منها على ٢٠٠ كلمة.

٣- **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤- **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^{٢}، مل، مجم، كجم، ق، ٪، ... إلخ.

٥- **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦- **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧- تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨- **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

٩- **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٦٢، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع

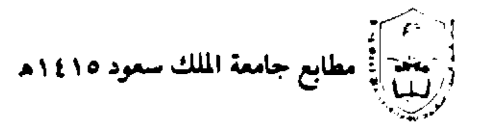
العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٥هـ
(١٩٩٥م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٥هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٦٢، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

المحتويات

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٥ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

مستوى النشاط البدني لدى عينة من الأطفال السعوديين*

هزاع محمد الهزاع

أستاذ ومشرف على مختبر فسيولوجيا الجهد البدني، قسم التربية البدنية،
كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. على الرغم من أن قياس مستوى النشاط البدني بواسطة ضربات القلب يعد من أكثر الطرق استخدامًا وموضوعية، إلا أن ذلك يتطلب جهدًا وأدوات لقياس ضربات القلب وتخزينها. ونظرًا لأهمية معرفة مدى ممارسة النشاط البدني لدى الأطفال السعوديين ودراسة العوامل المرتبطة به، فقد تم إجراء هذا البحث الذي يهدف إلى التعرف على مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة من الأطفال السعوديين في مدينة الرياض، بناءً على استبانة معدّة لهذا الغرض، مع دراسة العلاقة بين ممارسة النشاط البدني وبعض المتغيرات الفسيولوجية. وتكونت عينة الدراسة من الأطفال السعوديين من الصف الثاني حتى السادس الابتدائي بمدرسة حي إسكان جامعة الملك سعود (٢٢٠ طفلًا)، وتراوحت أعمارهم من ٧ سنوات إلى ١٣ سنة.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن معظم أولياء الأمور بشكل عام يعتقدون أن أطفالهم نشيطون، سواءً داخل المنزل أو خارجه، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر الأنشطة البدنية ممارسة كانت كرة القدم ثم السباحة ثم ركوب الدراجة، واتضح أيضًا أن حوالي ٢٤٪ من عينة الدراسة يمارسون النشاط البدني لأكثر من خمس ساعات في الأسبوع. كما أظهرت الدراسة أن ٧٥٪ من الأطفال يقضون وقتًا يقل عن خمس ساعات في الأسبوع في مشاهدة التليفزيون. كما أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور (أكثر من ٩٨٪) يعتقدون أن ممارسة ابنهم للنشاط البدني مهمة أو مهمة جدًا. كما أشارت العلاقة الارتباطية بين ممارسة الآباء وممارسة الأبناء إلى وجود علاقة ضعيفة لكنها دالة (ر= ٢٠, ٠). كما كان هناك ارتباط متوسط (ر=٣٤, ٠) دال بين مستوى ممارسة النشاط البدني تبعًا لتقدير أولياء الأمور والاستهلاك الأقصى للأكسجين، وارتباط منخفض (ر=٢٥, ٠) لكنه دال بين زمن ممارسة النشاط البدني في الأسبوع بناءً على

* البحث ممول من مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الاستبانة ومستوى النشاط البدني من جراء ضربات القلب عن بعد، غير أن تقديرات أولياء أمور الأطفال حول مستوى نشاط أبنائهم البدني أظهرت عدم وجود علاقة مع مستوى النشاط البدني بناءً على ضربات القلب عن بعد، مما يلقي الشك حول صدق مقياس تقدير أولياء الأمور لنشاط أبنائهم البدني.

مقدمــة

تشير الدلائل العلمية إلى العلاقة الوثيقة بين انخفاض مستوى النشاط البدني من جهة وبين كثـير من أمراض العصر من جهة أخرى [١]. وعلى النقيض من ذلك يشير العديد من الدراسات العلمية إلى أهمية ممارسة النشاط البدني ودوره في رفع الكفاءة الفسيولوجية للفرد [٢-٤].

إن هذه النتائج المتعلقة بممارسة النشاط البدني لدى الكبار، قد أثارت الاهتمام حول تأثـير ممارسة النشاط البدني على صحة الأطفال وعلاقته بنموهم السليم [٥-١٥]. وعلى الرغم من الاعتقاد السائد بأن الأطفال دائمو الحركة والنشاط إلا أن بعض الدراسات تشير إلى أن ممارسة النشاط البدني لدى الأطفال بالصورة التي تؤدي إلى تطوير الكفاءة القلبية التنفسية لديهم هو أقل من المطلوب [٧؛ ١٦-١٩] كما تشير بعض الأبحاث العلمية إلى أن الأطفال يقضون وقتًا أطول مما يجب في مشاهدة التليفزيون مما يؤدي إلى انخفاض لياقتهم البدنية وازدياد السمنة لديهم [٢٠-٢٣].

وتشير الدراسات التي أجريت على مجتمع الأطفال السعوديين والتي تم فيها قياس ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية [٥] أو خارج الدوام المدرسي [٧] إلى أن مستوى النشاط البدني لدى الأطفال في متوسطه غير عال، حيث لم يتجاوز الوقت الذي يقضيه الأطفال خارج الدوام المدرسي عند ضربات قلب تتجاوز ١٥٩ ضربة/ دقيقة عن ٩,٦ دقائق في اليوم، كما أشارت تلك الدراسات إلى وجود علاقة ذات دلالة بين اللياقة القلبية التنفسية ومستوى النشاط البدني.

وعلى الرغم من أن قياس النشـاط البدني بواسطة ضربات القلب يعد من أكثر القياسات استخدامًا وموضوعية [١١؛ ١٥؛ ١٨؛ ١٩]، إلا أن ذلك يتطلب جهدًا وأدوات لقياس ضربات القلب وتخزينها، مما يجعل البعض يلجأ إلى قياس مستوى النشاط البدني بواسطة الاستبانة [٢٤-٢٦].

ونظرًا لأهمية معرفة مدى ممارسة النشاط البدني لدى الأطفال السعوديين ودراسة العوامل المرتبطة به فقد تم إجراء هذا البحث الذي يهدف إلى التعرف على ممارسة النشاط البدني لدى عينة من الأطفال السعوديين في مدينة الرياض بناءً على استبانة معدّة لهذا الغرض مع محاولة دراسة العلاقة بين ممارسة النشاط البدني لدى العينة وبعض المتغيرات الفسيولوجية، كما يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين قياس النشاط البدني بواسطة الاستبانة وقياسه بواسطة ضربات القلب عن بعد.

الطريقة والإجراءات

تم إجراء هذه الدراسة على عينة من الأطفال السعوديين الأصحاء من الصف الثاني حتى السادس الابتدائي بمدرسة حي إسكان جامعة الملك سعود بالرياض، وقد تراوحت أعمار الأطفال المشاركين في البحث بين ٧ سنوات و١٢ سنة. وهذا البحث هو جزء من دراسة شاملة ممولة من مركز البحوث بكلية التربية تتناول تأثير النشاط البدني على صحة الأطفال ونموهم البدني [٦-٩].

ولقد تم إعداد استبانة بغرض قياس مستوى النشاط البدني لدى الأطفال وتم إرسالها إلى أولياء أمور الأطفال الموافقين على المشاركة في البحث وعددهم ٢٢٠ طفلاً. ولقد تضمنت الاستبانة فقرات لقياس مستوى النشاط البدني للطفل داخل المنزل وخارجه ومدة ممارسة النشاط البدني ونوعيته وكذلك مدى ممارسة ولي الأمر للنشاط البدني، كما تضمنت الاستبانة مفردات عن زمن مشاهدة التليفزيون أو الفيديو داخل المنزل، كما تم اختبار صدق فقرات الاستبانة عن طريق توزيعها أوليًا على مجموعة من أولياء الأمور لمعرفة مدى وضوح فقراتها، ثم تمت إعادة صياغتها فيما بعد بناء على إجاباتهم.

ولقد تم الرجوع إلى قياسات الوزن والطول ونسبة الشحوم في الجسم وكذلك الاستهلاك الأقصى للأكسجين وزمني أداء ٦٠٠ متر و١٠٠٠ متر جري من الدراسات السابقة لعينة الأطفال نفسها [٦-٨]، وذلك لدراسة العلاقات بين هذه المتغيرات ومستوى النشاط البدني لدى الأطفال. ولأن هذه القياسات الجسمية والفسيولوجية سابقة الذكر قد تم وصفها بالتفصيل في الدراسات السابقة فسنكتفي بالإشارة إليها باختصار، حيث تم قياس نسبة الشحوم في الجسم بواسطة سمك طية الجلد في منطقتي العضلة ثلاثية الرؤوس

وتحت لوح الكتف ومنها تم استخدام معادلة حديثة مخصصة لقياس نسبة الشحوم لدى الأطفال [٢٧] . أما الاستهلاك الأقصى للأكسجين فقد تم قياسه بطريقة مباشرة في المختبر من خلال قياس غازات هواء الزفير أثناء الجري على السير المتحرك [٧؛ ٢٨، ص ص٦١-٦٦] . وتم قياس الزمن اللازم لجري كل من ٦٠٠ متر و١٠٠٠ متر على أرض ترابية مستطيلة الشكل . كما تم قياس ضربات القلب للأطفال بعد الدوام المدرسي لمدة ٨ ساعات (من الظهر حتى المساء) وتم حساب الزمن الذي يقضيه الطفل عند ضربات قلب أعلى من ١٣٩ ضربة في الدقيقة وعند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة .

ولقد تم إدخال البيانات بعد ترميزها في الحاسب الآلي بالجامعة وتم الحصول على التكرارات والنسب المئوية ، كما تمت دراسة الارتباطات بين مستوى النشاط البدني والمتغيرات الأخرى بواسطة معامل ارتباط سبيرمان .

النتائج

بلغ عدد الأطفال الذين تم جمع بيانات كاملة عنهم ٢١٩ طفلاً تراوحت أعمارهم بين ٧ و١٢ سنة بمتوسط عمري ٩,٥ سنة ، وكان متوسط أوزانهم ٣١,٠ كيلوجرامًا ومتوسط أطوالهم ١٣٢,٠سم ، كما بلغت نسبة الشحوم لديهم في المتوسط ١٦,٧٪ من أوزان أجسامهم .

وفيما يتعلق بمدى ممارسة النشاط البدني للأطفال أشار معظم أولياء الأمور (٨٦,٣٪) إلى أن أبناءهم يمارسون نشاطًا بدنيًا خارج المدرسة بينما أوضح ١٣,٧٪ من أفراد العينة أنهم لا يمارسون أي نشاط خارج الدوام المدرسي .

وحول مستوى النشاط البدني داخل المنزل وخارجه أشار معظم أولياء الأمور كما هو موضح في جدول رقم ١ إلى أنهم يعتقدون أن أبناءهم نشيطون داخل المنزل وخارجه ، ولم يذكر أحد من أولياء الأمور أن هناك أطفالاً غير نشيطين إطلاقاً . ولم يظهر للعمر أي أثر على مستوى النشاط البدني سواءً داخل المنزل أو خارجه .

ويوضح لنا جدول رقم ٢ نوعية الأنشطة الأكثر ممارسة من قبل الأطفال خارج الدوام المدرسي ، حيث يتضح أن غالبية الأطفال يمارسون كرة القدم (٧٦,٢٪) ثم تليها رياضة السباحة (٣٢٪) ، ثم ركوب الدراجة (٣٠,٧٪) ثم يأتي بعد ذلك المشي/ والجري ، ثم

اللعب الحر، فألعاب الدفاع عن النفس.

أما عن مدة ممارسة النشاط البدني لدى عينة الأطفال، فيتضح من جدول رقم ٣ أن حوالي ربع العينة (٢٣,٦٪) يمارسون النشاط البدني لمدة تزيد على ٥ ساعات في الأسبوع، بينما أشار حوالي ٢٨٪ من أفراد العينة إلى أن ممارساتهم للنشاط البدني لا تزيد على ساعتين في الأسبوع.

جدول رقم ١. مستوى النشاط البدني داخل المنزل وخارجه لدى عينة الدراسة.

مستوى النشاط	النسبة المئوية (٪)	
	داخل المنزل	خارج المنزل
نشيط جدًا	٤٠,٣	٣٧,٦
نشيط	٣٥,٧	٤٢,٠
متوسط النشاط	٢٠,٢	١٩,٣
منخفض النشاط	٣,٨	١,١
غير نشط	–	–

جدول رقم ٢. الأنشطة الأكثر ممارسة خارج المدرسة لدى الأطفال.

نوع النشاط	نسبة الأطفال الممارسين* (٪)
كرة القدم	٧٦,٢
سباحة	٣٢,٠
ركوب الدراجة	٣٠,٧
مشي / جري	١٧,٠
لعب حر	١٢,٤
ألعاب الدفاع عن النفس (كاراتيه / تايكوندو)	٦,٣

* المجموع ليس ١٠٠٪ وذلك لأن بعض الأطفال يمارسون أكثر من نشاط واحد.

جدول رقم ٣. مدة ممارسة النشاط البدني أسبوعيًا لدى عينة الأطفال.

المـــدة	النسبـة المئويـة (٪)
أقل من ساعة	٤,٩
من ساعة إلى ساعتين	٢٢,٥
من ساعتين إلى ٣ ساعات	١٥,٤
من ٣ ـ ٤ ساعات	١٨,٢
من ٤ ـ ٥ ساعات	١٥,٤
أكثر من ٥ ساعات	٢٣,٦

وعنـد سؤال أولياء الأمـور حول مقـدار الوقت الذي يقضيه أطفالهم في مشاهدة التليفزيون والفيديو في الأسبوع كما هو موضح في جدول رقم ٤، أشار حوالي ربع أفراد العينـة (٢٥,٤٪) إلى أن أطفـالهم يقضون أكثر من ٥ ساعات في الأسبوع في مشاهدة التليفزيون والفيديو، ولقد أشار ما مجموعه ٤٨٪ من أفراد العينة إلى أن مشاهدة أبنائهم للتليفزيون والفيديو تقل عن ٣ ساعات في الأسبوع، أي بمعدل يقل عن نصف ساعة في اليوم. وعند سؤال أولياء الأمور عما إذا كانوا يعتقدون أن أبناءهم يشاهدون التليفزيون أكثر مما يجب، أوضح ٢٩,٢٪ أنهم يعتقدون ذلك.

جدول رقم ٤. مقدار الوقت الذي يقضيه الأطفال في مشاهدة التليفزيون أسبوعيًا.

الوقـت	النسبـة المئويـة (٪)
أقل من ساعة	٨,١
من ساعة إلى ساعتين	٢٥,٨
من ٢ ـ ٣ ساعات	١٣,٩
من ٣ ـ ٤ ساعات	١٢,٤
من ٤ ـ ٥ ساعات	١٤,٤
أكثر من ٥ ساعات	٢٥,٤

وحول أهمية ممارسة الطفل للنشاط البدني، فالملاحظ أن معظم أولياء الأمور يعتقدون بأهميتها حيث أجاب ٥٦,٣٪ منهم أنها مهمة جدًا، و٤٢,٣٪ أنها مهمة، بينما أشار ٠,٩٪ من أولياء الأمور إلى أنها قليلة الأهمية (جدول رقم ٥).

جدول رقم ٥. أهمية ممارسة الطفل للنشاط البدني من وجهة نظر الآباء.

الأهمية	النسبة المئوية (٪)
مهمة جدًا	٥٦,٣
مهمة	٤٢,٣
قليلة الأهمية	٠,٩
غير مهمة	٠,٥

وفي محاولة لمعرفة مدى ممارسة النشاط البدني لدى الآباء وارتباطه بممارسة الأبناء تم تضمين الاستبانة بعض الأسئلة عن ممارسة الآباء ونوعية الأنشطة الأكثر ممارسة من قبلهم. ولقد اتضح من إجابات أولياء الأمور أن ٥٩٪ من عينة الآباء يمارسون النشاط البدني وأن حوالي ٣٦٪ من نسبة الممارسين تعد منتظمة فيما ٦٤٪ متقطعة. ويشير جدول رقم ٦ إلى أن المشي والجري تعد الأنشطة الأكثر ممارسة من قبل الآباء حيث بلغت نسبة ممارستها ٧٩٪ من عينة الآباء، تليها السباحة (٣١,٩٪)، ثم ألعاب الكرة، فألعاب المضرب. أما عن عدد مرات الممارسة من قبل الآباء الممارسين للنشاط البدني، فيوضحها جدول رقم ٧، حيث بلغت نسبة الممارسين ٣ مرات في الأسبوع أو أكثر ٣١,٥٪ وهي نسبة جيدة من الممارسين.

وأظهرت نتائج الارتباط بين مستوى النشاط داخل المنزل وخارجه أنه ارتباط عال إلى حد ما (ر=٠,٦) وذو دلالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط بين مستوى النشاط البدني للطفل خارج المنزل ومدة مشاهدته للتليفزيون (ر=-٠,٠٢). كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين ممارسة الأب للنشاط البدني وممارسة الطفل (ر=٠,٢٠ عند مستوى دلالة = ٠,٠٠٢)، كما كان هناك علاقة دالة بين ممارسة الطفل للنشاط البدني ومدى أهمية الممارسة في نظر الأب، حيث بلغ الارتباط ٠,٢٩ وعند مستوى دلالة ٠,٠٠٠١، ولم يكن لممارسة الأب للنشاط البدني من عدمها ارتباط مع رأي الأب في أهمية ممارسة ابنه للنشاط البدني (ر=٠,٠٢).

جدول رقم ٦. الأنشطة الأكثر ممارسة لدى الآباء.

نوع النشاط	نسبة الممارسين
مشي / جري	٧٩٪
سباحة	٣١,٩٪
ألعاب الكرة	٢٦,٧
ألعاب المضرب	٢٢,٩

جدول رقم ٧. عدد مرات ممارسة النشاط البدني لدى الآباء.

مرات الممارسة	النسبة المئوية (٪)
٣ مرات أو أكثر في الأسبوع	٣١,٥
مرتان في الأسبوع	٢٧,٤
مرة في الأسبوع	٢١,٠
مرتان في الشهر	٣,٢
مرة في الشهر	٤,٠
غير ذلك	١٢,٩

ويوضح جدول رقم ٨ بعض الارتباطات بين كل من مستوى النشاط البدني تبعًا لتقدير الآباء وزمن ممارسة النشاط البدني وزمن مشاهدة التليفزيون من جهة وبعض مؤشرات اللياقة البدنية، ويظهر في الجدول وجود علاقة متوسطة دالة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وبين مستوى النشاط البدني تبعًا لتقدير أولياء الأمور (ر=٠,٣٤). وعلى النقيض من ذلك لم يكن هناك ارتباط بين زمن ممارسة النشاط البدني والاستهلاك الأقصى للأكسجين. كما لم يظهر أي ارتباط بين مستوى ممارسة النشاط البدني تبعًا لتقدير أولياء الأمور ومستوى النشاط البدني تبعًا لمقياس ضربات القلب. وعلى العكس من ذلك، فقد ظهر ارتباط ذو دلالة بين زمن ممارسة النشاط البدني في الأسبوع ومستوى النشاط البدني تبعًا لمقياس ضربات القلب. ولم تظهر أية ارتباطات ذات دلالة بين زمن مشاهدة التليفزيون والمتغيرات الأخرى.

جدول رقم ٨ . العلاقات الارتباطية بين بعض متغيرات الدراسة .

المتغيــر	مستوى النشاط البدني تبعًا لتقدير الآباء	زمن ممارسة النشاط البدني في الأسبوع	زمن مشاهدة التليفزيون أو الفيديـو
الاستهلاك الأقصى للأكسجين	٠,٣٤**	٠,٠٤	٠,٠٩
نسبة الشحوم في الجسم	٠,٠٧-	,١٣*	٠,٠٢-
نسبة الوقت عند ضربات قلب فوق ١٥٩ ضربة/ ق(١)	٠,٠٣	٠,٢٥**	٠,٠٢-
نسبة الوقت عند ضربات قلب فوق ١٣٩ ضربة/ ق(٢)	٠,٠٥	٠,٢٢*	,٠٤
زمن جري ٦٠٠ متر	٠,١٧*	٠,٠٠٢-	,٠٧
زمن جري ١٠٠٠ متر	,٠٥-	,٠٠٦-	,٠٤

* مستوى الدلالة = ٠٥, أو أقل.   ** مستوى الدلالة ٠,٠١ أو أقل.

(١) نسبة الوقت الذي يقضيه الطفل في نشاط بدني خارج المدرسة عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة/ ق (تم قياسه بواسطة جهاز ضربات القلب عن بعد).

(٢) نسبة الوقت الذي يقضيه الطفل في نشاط بدني خارج المدرسة عند ضربات قلب أعلى من ١٣٩ ضربة/ ق.

المناقشة

تشير نتائج مستوى النشاط البدني خارج المنزل تبعًا لتقدير أولياء الأمور أن غالبية الأطفال هم في مستوى نشط أو نشط جدًا (٧٩,٦٪) وهي نسبة عالية في الواقع ولا تتفق مع نتائج بعض الدراسات التي استخدمت الاستبانة لقياس مستوى النشاط البدني لدى الأطفال [١٣ ؛ ٢٥]، كما أنها تعد نسبة عالية عند مقارنتها أيضًا بالدراسات التي استخدمت ضربات القلب كمؤشر لمستوى النشاط البدني [٧؛ ١٧ ؛ ١٨]. غير أن دراسة اللياقة البدنية للأطفال الأمريكيين [٢٩ ؛ ٣٠] تشير إلى أن ٥٦,١٪ من الأطفال في سن ١٠-١٢ سنة أظهروا أنهم يمارسون نشاطًا بدنيًا تحمليًا يحقق الفائدة القلبية التنفسية، إلا أن مدة ممارسة النشاط البدني في الدراسة الأمريكية تتجاوز ١٣ ساعة في الأسبوع. بينما لا تشير دراستنا هذه إلى نصف هذا الرقم في الأسبوع.

ومن الملاحظ أن كرة القدم تمثل أكثر الأنشطة البدنية ممارسة من قبل الأطفال، وهي

اللعبــة الشعبية الأولى في هذا البلد وفي العالم، وهي رياضة تجمع بين القدرتين الهوائية واللاهوائية في أدائها، ولا يعتقد أن ممارسة الأنواع الأخرى من الرياضيات البدنية والتي تطور الكفاءة القلبية التنفسية كالجري والسباحة ستطغى على ممارسة كرة القدم حتى مرحلة الشبـاب، حيث أشــارت دراســة سابقة على الطلاب الجامعيين أن كرة القدم هي أيضًا النشاط البدني الأكثر ممارسة [٣١].

ومن المستحسن هنا إلقاء نظرة فاحصة على نتيجة العلاقة بين مستوى النشاط البدني تبعًـا لتقـدير أولياء الأمـور ومستوى النشاط البدني بناءً على ضربات القلب، حيث من المفترض وجود علاقة بين هذين المقياسين حيث إنهما يقيسان مستوى النشاط البدني، ونظرًا لأن استخدام ضربات القلب يعد أكثر دقة وموضوعية من تقدير أولياء الأمور، فإن هذا يلقي الشكوك على صدق مقياس أولياء الأمور حول مستوى نشاط أبنائهم البدني. والنتائج السابقة لا تتفق مع ما وجد في دراسة أمريكية [٢٤] من علاقة وثيقة بين مستوى النشاط البدني باستخدام ضربات القلب ومستوى النشاط البدني باستخدام الاستبانة، حيث كان معامل الارتباط في الدراسة المذكورة ٠,٥٠، كما أن زمن ممارسة النشاط البدني في الأسبوع أظهر علاقة منخفضة ولكنها دالة (ر=٠,٢٥) مع نسبة الوقت الذي يقضيه الطفل عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة/ ق.

أما علاقة مستوى النشاط البدني حسب تقدير أولياء الأمور بالاستهلاك الأقصى للأكسجين، والتي بلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٣٤ وهو دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل، فتتفق مع بعض الدراسات السابقة [٢٥؛ ٢٦]. غير أن إحدى الدراسات الحديثة أشــارت إلى عدم وجـود علاقة لدى البنين بين مستوى النشاط البدني بواسطة الاستبانة والاستهلاك الأقصى للأكسجين [٢٤]. إلا أن ما يلفت النظر في دراستنا هذه أن زمن ممارسة النشاط البدني لم يكن ذا ارتباط بالاستهلاك الأقصى للأكسجين حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٠٤ وهذا لا يمكن تفسيره نظريًا إلا أن يكون أولياء الأمور قد أعطوا تقديرات أقل أو أكثر مما هو واقع بالنسبة لأبنائهم.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين النشاط البدني للآباء وأطفالهم، والتي بلغ معامل ارتباطها ٠,٢٠ وهو دال عند مستوى دلالة ٠,٠٢ فهي نتيجة تتفق مع دراسة حديثة أشارت إلى أن أبناء الآباء النشيطين بدنيًا هم أكثر احتمالاً (٥,٨ مرة) بأن يكونوا نشيطين بدنيًا من أبناء

الآباء غير النشيطين [٣٢]، غير أن دراسة سالس Salis وآخرين لم تشر إلى وجود علاقة بين ممارسة الأبناء وممارسة الآباء [٣٣]. على أنه من المعتقد أن الأطفال النشيطين بدنيًا غالبًا ما يكونون نشيطين كبارًا، كما أن الأفراد البالغين النشيطين بدنيًا كانت لياقتهم البدنية في الصغر عالية [٣٤].

كما أن من اللافت للنظر عدم وجود أية علاقة بين زمن مشاهدة التليفزيون في عينة الدراسة هذه وأي من مستوى النشاط البدني أو السمنة أو الاستهلاك الأقصى للأكسجين. وهذه النتائج لا تتفق مع دراسات سابقة أشارت إلى وجود علاقة بين زمن مشاهدة التليفزيون وانخفاض النشاط البدني [٢٣]، بل إن دراسة أخرى أشارت إلى أن الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون بصورة قليلة كان أداؤهم في اختبارات اللياقة البدنية أفضل من أقرانهم الذين يشاهدون التليفزيون بكثرة [٢٢]. ويمكن تفسير عدم وجود علاقة بين زمن مشاهدة التليفزيون والمتغيرات الأخرى أن زمن مشاهدة التليفزيون بشكل عام غير مرتفع، حيث أشار ٧٥٪ من أفراد العينة إلى أن زمن مشاهدة التليفزيون يبلغ أقل من خمس ساعات في الأسبوع، وهو رقم منخفض مقارنة بما يقضيه الطفل الأمريكي من ٦-١١ سنة أمام شاشة التليفزيون والذي يبلغ حوالي ٢٣ ساعة في المتوسط أسبوعيًا [٢١].

خاتمة

لا تشير إجابات أولياء أمور الأطفال في عينة الدراسة إلى وجود توافق بين تقديرهم لمستويات نشاط أبنائهم وتلك المستقاة من نتائج ضربات القلب، مما يلقي الشك حول صدق مقياس تقدير أولياء الأمور عن النشاط البدني لدى أبنائهم. كما لم يظهر في هذه الدراسة أيضًا وجود علاقة بين زمن مشاهدة التليفزيون ومستوى النشاط البدني أو السمنة أو الاستهلاك الأقصى للأكسجين، وقد يكون مرد ذلك إلى أن معظم إجابات أولياء الأمور عن زمن مشاهدة أبنائهم للتليفزيون ليست مرتفعة. والعلاقة الوحيدة الدالة (ر=٠,٣٤) كانت بين مستوى النشاط البدني تبعًا لتقدير أولياء الأمور والاستهلاك الأقصى للأكسجين.

شكر

يشكر المؤلف كلاً من الزميل الطبيب محمد عبدالسلام سليمان من قسم التربية البدنية للمساعدة في جمع البيانات وأحمد جابر من مركز البحوث التربوية للمساعدة في التحليل الإحصائي.

المـراجــــع

[١] الهـزاع، هزاع. «الصحـة واللياقة البدنية.» كتاب وقائع ندوة اللياقة البدنية. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب، المملكة العربية السعودية، ١٤١٠هـ، ص ص٣٩-٤٩.

[٢] American College of Sports Medicine. "The Recommended Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Fitness in Healthy Adults." *Medicine & Science in Sports*, 10 (1978), 7-10.

[٣] Blair, S., H. Kohl, R. Paffenbarger, D. Clark, K. Cooper, and L. Gibbons. "Physical Fitness and All Cause Mortality: A Prospective Study of Healthy Men and Women." *J. Am. Med. Assoc*, 262 (1989), 2395-2401.

[٤] Saltin, B., and L. Rowell. "Functional Adaptations to Physical Activity and Inactivity." *Federation Proceedings*, 39, No. 5 (1980), 1506-13.

[٥] الهزاع، هزاع. «مستوى النشاط البدني أثناء درس التربية البدنية وعلاقته بكل من التركيب الجسمي والقدرتين الهوائية واللاهوائية.» *وقائع ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية*. الدوحة: جامعة قطر، ١٩٩٢م، ص٣٤.

[٦] الهـزاع، هزاع، ومحمـد سليمان، وعبـدالحكيم المطر، وخالد المبيريك. «اللياقة القلبية التنفسية ومستوى النشـاط البـدني وارتبـاطهـا بمؤشرات النمـو الهيكـلي والتـطور العضـلي لدى الأطفال السعوديين.» الرياض: *مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود*، ١٤١٤هـ.

[٧] Al-Hazzaa, Hazzaa, and Mohammed Sulaiman. "Maximal Oxygen Uptake and Daily Physical Activity in 7-to 12-year-old Boys." *Journal of Pediatric Exercise Science*, 5, No.4 (1993), 357-66.

[٨] Al-Hazzaa, H., M. Sulaiman, K. Al-Mobaireek, and O. Al-Attas. "Prevalence of Coronary Artery Disease Risk Factors in Saudi Children." *J. Saudi Heart Association*, 5, No. 3 (1993), 126-33.

[٩] Al-Hazzaa, H., M. Sulaiman, A. Al-Matar, and K. Al-Mobaireek. "Maximal Aerobic Power, Physical Activity Level, and CAD Risk Factors in Lean Versus Obese Children." *Proceedings of the Joint Meeting of PWP and NASPEM*, Alliston, Ont., Canada, Sept. 1993.

[١٠] Malina, R., and C. Bouchard. *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Champaign, Il.: Human Kinetics, 1991.

[١١] Montoye, H. "Physical Activity, Physical Fitness and Heart Disease Risk Factors in Children." In G. Stull and H. Eckert, eds. *Effects of Physical Activity on Children*. Champaign, Il: Human Kinetics, 1986, 127-52.

[١٢] Shephard, R. "Physical Activity and Wellness of the Child." In *Advances in Pediatric Sport Sciences,* ed. R. Boileau. Champaign, Il.: Human Kinetics, 1984, 1-28.

[١٣] Simons-Morton, B., N. O'Hara, G. Parcel, I. Wei Huang, T. Baranowski, and B. Wilson. "Children's Frequency of Participation in Moderate to Vigorous Physical Activities." *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 61, No. 4 (1990), 307-14.

[١٤] Stull, G., and H. Eckert, eds. *Effects of Physical Activity on Children.* The American Academy of Physical Education paper No. 19. Champaign, Il.: Human Kinetics, 1986.

[١٥] Verschuur, R., and H. Kemper. "Habitual Physical Activity in Dutch Teenagers Measured by Heart Rate." In R. Binkhorst, H. Kemper, and Wim Saris, eds., *Children and Exercise XI.* Champaign, Il.: Human Kinetics, 1985, pp. 194-201.

[١٦] American College of Sports Medicine. "Opinion Statement of Physical Fitness in Children and Youth." *Medicine & Science in Sports & Exercise,* 20, No. 4 (1988), 422-23.

[١٧] Armstrong, N., J. Balding, P. Gentle, and B. Kirby. "Estimation of Coronary Risk Factors in British Schoolchildren: a Preliminary Report." *British J. Sports Medicine,* 24, No. 1 (1990), 61-66.

[١٨] Gilliam, T., P. Freedson, D. Geenen, and B. Shahraray. "Physical Activity Patterns Determined by Heart Rate Monitoring in 6-to 7-year - old Children." *Medicine and Science in Sports and Exercise,* 13, No. 1 (1981), 65-67.

[١٩] MacConnie, S., T. Gilliam, D. Geenen, and A. Pels. "Daily Physical Activity Patterns of Prepubertal Children Involved in a Vigourous Exercise Program." *Int. J. Sports Medicine,* 3, No. 4 (1982), 202-207.

[٢٠] Dietz, W., and S. Gortmaker. "Do We Fatten Our Children at the Television Set? Obesity and Television Viewing in Children and Adolescents." *Pediatrics,* 75 (1985), 807-12.

[٢١] Groves, D. "Is Childhood Obesity Related to TV Addicition?" *The Physician and Sports Medicine,* 16, No.1 (1988), 116-22.

[٢٢] Tucker, L. "The Relationship of Television Viewing to Physical Fitness and Obesity." *Adolescence,* 21 (1986), 797-806.

[٢٣] Wong, N., T. Hei, P. Qaqundah, D. Davidson, S. Bassin, and K. Gold. "Television Viewing and Pediatric Hypercholesterolemia." *Pediatrics,* 90, No.1 (1992), 75-79.

[٢٤] Janz, K., J. Golden, J. Hansen, and L. Mahoney. "Heart Rate Monitoring of Physical Activity in

Children and Adolescents: The Muscatine Study." *Pediatrics*, 89 (1992), 256-61.

[٢٥] Sunnegardh, J., L. Bratteby, S. Sjolin, U. Hagman, and A. Hoffstedt. "The Relation between Physical Activity and Energy Intake of 8- and 13-year - old Children in Sweden." In R. Binkhorst, H. Kemper, and Wim Saris, eds. *Children and Exercise XI*, Champaign, Il.: Human Kinetics, 1985, pp. 183-93.

[٢٦] Tell, G., and O. Vellar. "Physical Fitness, Physical Activity, and Cardiovascular Disease Risk Factors in Adolescents: The Oslo Youth Study." *Preventive Medicine*, 17 (1988), 12-24.

[٢٧] Lohman, T. "Assessment of Body Composition in Children." *Pediatric Exercise Science*, 1 (1989), 19-30.

[٢٨] الهزاع، هزاع. *تجارب معملية في وظائف أعضاء الجهد البدني*. ط١. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[٢٩] Ross, J., C. Dotson, G. Gilbert, and S. Katz. "After Physical Education: Physical Activity outside of School Physical Education Programs - The NCYFS." *JOPERD*, 56, No.1 (1985), 77-81.

[٣٠] Ross, J., R. Pate, C. Caspersen, C. Damberg, and M. Svilar. "Home and Community in Children's Exercise Habits - NCYFS II." *JOPERD*, 58, No. 9 (1987), 85-92.

[٣١] الهزاع، هزاع. «مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة من الشباب الجامعي.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢: *العلوم التربوية* (١٤١٠هـ)، ص ص٣٨٣-٣٩٦.

[٣٢] Moore, L., D. Lombardi, M. White, J. Campbell, S. Oliveria and R. Ellison. "Influence of Parent's Physical Activity Levels on Activity Levels of Young Children." *J. of Pediatrics*, 118 (1991), 215-19.

[٣٣] Sallis, J., J. Alcaraz, T. Mckenzie, M. Hovell, B. Kolody, and P. Nader. "Parental Behavior in Relation to Physical Activity and Fitness in 9-year-old Children." *Amer. J. Disease of Child*, 146 (1992), 1383-88.

[٣٤] Dennison, B., J. Straus, E. Mellits, and E. Charney. "Childhood Physical Fitness Tests: Predictor of Adult Physical Activity Levels?," *Pediatrics*, 82, No. 3 (1988), 324-30.

Physical Activity Patterns of Saudi Children

Hazzaa M. Al-Hazza
Professor and Director,
Exercise Physiology Laboratory,
Department of Physical Education,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Nowadays, a variety of techniques have been used to assess physical activity patterns in children. One of these techniques is the questionnaire method. Therefore, 220 Saudi boys between the ages of 7 and 12 years have been subjected to a thorough assessment of physical activity by the questionnaire method. Comparison of physical activity levels between heart rate telemetry and the questionnaire method was also made. Results of the study indicated that parents were overestimating their children's activity levels. The most frequently practiced activities were soccer, swimming and cycling. Only 24% of the sample indicated that they spend more than five hours a week in physical activities. The percentage of children's television viewing was thought to be low (75% spend less than 5 hours a week in front of a TV set). A high percentage of the parents (98%) believe in the importance of physical activity for their children. It was also found that parent's physical activity levels were moderately correlated ($r = .20$; $p = .002$) with children's physical activity levels. A moderate correlation ($r = .34$; $p = .001$) was found between physical activity levels by the questionnaire method and VO2 max of the children. Finally, the most striking result was that physical activity levels assessed by parents were not correlated with heart rate telemetry.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١٧-٣١ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

معادلات التنبؤ بنسبة الشحوم في الجسم: تطبيقات على عينة من الشباب الجامعي

هزاع محمد الهزاع

أستاذ، ومشرف على مختبر فسيولوجيا الجهد البدني، قسم التربية البدنية،
كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يرتبط ارتفاع نسبة الشحوم في الجسم عن الحدود المثلى ارتباطًا إيجابيًا بالعديد من المشكلات الصحية وسلبيًا بالأداء البدني. ونظرًا لعدم وجود دراسات سابقة حول نسبة الشحوم لدى مجتمع الشباب الجامعي، فقد تم قياس سمك طية الجلد في سبع مناطق من الجسم لعينة من الشباب الجامعي قوامها ١٠٨ طلاب وتم استخدام مجموعة من المعادلات التنبؤية الشائعة لتقدير نسبة الشحوم لدى عينة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات سمك طيات الجلد كانت على النحو التالي: منطقة الصدر ٦,٦٢مم، ومنطقة العضلة ثلاثيــة الرؤوس ٧,٢٨مم، وما تحت عظم لوح الكتف ٩,٠٢مم، ومنطقة البطن ١١,٤٩مم، وما فوق العظم الحرقفي ٧,٢٥مم، وفي منطقة الفخذ ١٠,٩٩مم، وفي منطقة الساق ٧,٢٣مم.

وعلى الرغم من أن جميع المعادلات التنبؤية أظهرت علاقة إيجابية قوية جدًا مع مجموع سمك طيات الجلد، إلا أن نتائج بعض المعادلات التنبؤية كانت منخفضة جدًا إلى درجة تثير الشكوك حول صدقها نظريًا. ولقد اتضح أن ٤ معادلات فقط من ١١ معادلة استخدمت في هذا البحث يمكن اعتبارها مقبولة للتطبيق على عينات من الشباب الجامعي السعودي. ولقد تراوحت متوسطات نسبة الشحوم في تلك المعادلات الأربع من ١٠٪ إلى ١٤٪ من وزن الجسم.

خلاصة القول إن هناك حاجة ملحة لإيجاد معادلات تنبؤية خاصة بالمجتمع الجامعي السعودي مبنية على محك موضوعي، حيث أظهرت معظم المعدلات التنبؤية المستخدمة هنا تفاوتًا كبيرًا في متوسطات نسبة الشحوم، وحتى يتم إيجاد هذه المعادلات التنبؤية الخاصة بالمجتمع الجامعي السعودي يمكن استخدام أي من المعادلات الأربع المشار إليها في هذه الدراسة.

مقدمـــة

تشير توصيات العديد من الهيئات الصحية والعلمية إلى ضرورة المحافظة على نسبة مثلى من الشحوم في الجسم نظرًا لأن ارتفاع نسبة الشحوم في الجسم يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالعديد من المشكلات الصحية [١ ؛ ٢] وسلبيًا بالأداء البدني [٣ ؛ ٤].

وعلى الرغم من شيوع استخدام مؤشر كتلة الجسم body mass index للدلالة على السمنة نظرًا لسهولته، إلا أن هذا المؤشر لا يميز في الواقع بين كتلتي العضلات والشحوم في الجسم وبالتالي ليس بالمقياس الأمثل لمعرفة نسبة الشحوم في الجسم [٥]. ولهذا استنبط المختصون على مدى فترات زمنية العديد من الطرق والإجراءات التي تعنى بمعرفة التركيب الجسمي للإنسان، والتي يتم في بعضها تحديد نسبة الشحوم ومن ثم معرفة الأجزاء الأخرى غير الشحمية، ويتم في البعض الآخر تقدير نسبة العضلات والعظم ومن ثم تحديد نسبة الشحوم في الجسم فيما بعد [٥-١٠].

ومع أن معظم طرق تحديد التركيب الجسمي للإنسان طرق معملية تتطلب أجهزة وأدوات، وتستلزم إجراءات معقدة مما يجعلها غير عملية خاصة في الدراسات الميدانية، إلا أن طريقة قياس سمك طية الجلد تكتسب أهمية عملية نظرًا لبساطة عملية القياس وسهولة تعلمهـا وانخفاض تكلفة الأجهزة المستخدمة مقارنة بالطرق الأخرى [٩؛ ١١؛ ١٢]. ويوجد حاليًا عشرات المعادلات التي تتنبأ بنسبة الشحوم في الجسم من خلال قياس سمك طية الجلد في موقعين أو أكثر من الجسم [٣-٥؛ ١١-١٧]. بعض هذه المعادلات ذات تطبيق خاص على مجموعات معينة من الأفراد (رياضيين، ذكور، صغار السن، مجموعات عرقية، إلخ . . .) وبعضها الآخر أعدت لتكون معادلات عامة تصلح لقطاع عريض من الأفراد. ونظرًا لعدم وجود دراسات حول التركيب الجسمي للشباب السعودي، فإن إجراء دراسة تتعلق بمعرفة قياسات سمك الجلد لدى الشباب الجامعي مع تقدير نسبة الشحوم لديهم تكتسب أهمية قصوى.

هـــدف الدراســـة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد سمك طية الجلد في عدة مواقع من الجسم لعينة من الشباب الجامعي مع تطبيق مجموعة من المعادلات التنبؤية الشائعة على عينة الدراسة لتقدير نسبة الشحوم في أجسامهم.

الطريقـة والإجـراءات

أجريت هذه الدراسة على عينة عمدية من الشباب الجامعي قوامها ١٠٨ طلاب، ونظرًا لأن طبيعة البحث تتطلب الحضور إلى مختبر فسيولوجيا الجهد البدني بقسم التربية البدنية لإجراء القياسات اللازمة، فلقد كان من غير الممكن الحصول على عينة عشوائية من طلاب الجامعة، غير أن أفراد العينة هم طلاب من كليات الجامعة المختلفة ومعظمهم ممن يرغب الالتحاق بقسم التربية البدنية.

ولقد تم قياس طول الجسم بمقياس الطول المدرج إلى أقرب ملليمتر وتم قياس وزن الجسم بواسطة ميزان طبي معاير إلى أقرب ١٠٠ جرام، ومن ثم أمكن حساب مؤشر كتلة الجسم بقسمة الوزن (كجم) على مربع الطول (متر). كما تم قياس سمك طيات الجلد في سبع مناطق من الجسم وذلك بالطرق المعروفة [١٨] باستخدام مقياس سمك الجلد من نوع هاربندن Harpenden. هذه المناطق السبع هي: منطقة الصدر، ومنطقة العضلة ثلاثية الرؤوس، ومنطقة ما تحت عظم لوح الكتف، وفوق العظم الحرقفي، ومنطقة البطن، ومنطقة الفخذ ومنطقة الساق. ثم بعد ذلك تم تقدير نسبة الشحوم في الجسم باستخدام مجموعة من المعادلات التنبؤية شائعة الاستخدام كما هو موضح في الجدول رقم ١. بالإضافة إلى ما سبق فلقد تم قياس قوة القبضة لليد الأقوى بواسطة مقياس قوة القبضة

جدول رقم ١. المعادلات المستخدمة في البحث.

رقم المعادلة	رقم المرجع	المعادلـة*
١	١٧	كثافة الجسم = ١,١٠٤٣ - (٠,٠٠١٣٢٧ × سمك الجلد ٦) - (٠,٠٠١٣١ × سمك الجلد ٣). نسبة الشحوم = [(٤,٢٠١ ÷ كثافة الجسم) - ٣,٨١٣] × ١٠٠
٢	١٤	كثافة الجسم = ١,١٧٠٤ - [٠,٠٧٣١ × لوغاريتم (سمك الجلد ٢+٣+٤)] نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠
٣	١٢	كثافة الجسم = ١,٠٩٨٢ - (٠,٠٠٠٨١٥ × (سمك الجلد ٢+٣+٥) + (٠,٠٠٠٠٠٠٨٤ × (سمك الجلد ٢+٣+٥)^{٢} نسبة الشحوم = [(٤,٥٧٠ ÷ كثافة الجسم) - ٤,١٤٢] × ١٠٠

تابع جدول رقم ١.

٤	٣	كثافة الجسم = ١,١٠٩٦٦٥ - ٠,٠٠١٠٣ (سمك الجلد ٢) - ٠,٠٠٠٥٦ (سمك الجلد ٣) - ٠,٠٠٠٥٤ (سمك الجلد ٥). نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠
٥	٤	نسبة الشحوم = ٠,٤٣ (سمك الجلد ٢) + ٠,٥٨ (سمك الجلد ٣) + ١,٤٧
٦	١١	كثافة الجسم = ١,١١٢٥٠٢٥ - ٠,٠٠١٣١٢٥ (سمك الجلد ١+٢+٣) + ٠,٠٠٠٠٠٥٥ (سمك الجلد ١+٢+٣)^{٢} - ٠,٠٠٠٢٤٤٠ (العمر). نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠
٧	١١	كثافة الجسم = ١,١٠٩٣٨٠٠ - ٠,٠٠٠٨٢٦٧ (سمك الجلد ١+٥+٦) + ٠,٠٠٠٠٠١٦ (سمك الجلد ١+٥+٦)^{٢} - ٠,٠٠٠٢٥٧٤ (العمر). نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠
٨	١٣	نسبة الشحوم = ١,٣٥ (سمك الجلد ٢ + ٣) - ٠,٠١٢ × (سمك الجلد ٢+٣)^{٢} - ٤,٤.
٩	٥	كثافة الجسم = ١,٠٨٥٤٣ - ٠,٠٠٠٨٦ (سمك الجلد ٥) + ٠,٠٠٠٤٠ (سمك الجلد ٤). نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠.
١٠	١٦	كثافة الجسم = ١,٠٩٧١٦ - ٠,٠٠٠٦٥ (سمك الجلد ١) - ٠,٠٠٠٥٥ (سمك الجلد ٣) - ٠,٠٠٠٨٠ (سمك الجلد ٦). نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠
١١	١٥	كثافة الجسم = ١,٠٢٤١٥ - ٠,٠٠١٦٩ (سمك الجلد ٣) + ٠,٠٠٤٤٤ (الطول بالديسمتر) - ٠,٠٠١٣٠ (سمك الجلد ٥). نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠.

* مفاتيح سمك طيات الجلد:

١ = سمك طية الجلد في منطقة الصدر.
٢ = سمك طية الجلد في منطقة العضلة ثلاثية الرؤوس.
٣ = سمك طية الجلد في منطقة ما تحت عظم لوح الكتف.
٤ = سمك طية الجلد فوق العظم الحرقفي.
٥ = سمك طية الجلد في منطقة البطن.
٦ = سمك طية الجلد في منطقة الفخذ.
٧ = سمك طية الجلد في منطقة الساق.

وكذلك قياس قدرات أفراد العينة على القفز لأعلى بواسطة اختبار سارجنت للقفز العمودي [١٨]. ولقد تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي للحصول على الإحصائيات الوصفية (المتوسط والانحراف المعياري، إلخ . . .) وكذلك العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة بواسطة معامل بيرسون للارتباط.

النتائـــج

يوضح الجدول رقم ٢ المواصفات الجسمية لعينة الدراسة حيث بلغ متوسط عمر العينة حوالي ٢١ سنة؛ أما متوسطا وزن العينة وطولها فقد بلغا ٦٣,٢كجم و ١٧٠,٥سم على التوالي. كما يلاحظ أن حجم المدى لكل من الطول والوزن كان كبيراً إلى حد ما. وعلى الرغم من أن متوسطات سمك طيات الجلد لم تكن مرتفعة، إلا أن نظرة فاحصة للمدى

جدول رقم ٢. المواصفات الجسمية لعينة البحث (ن = ١٠٨).

المتغيـر	المتوسـط	الانحراف المعياري	المـــدى
العمر (بالسنوات)	٢٠,٩	٢,٢	١٨-٢٧
الوزن	٦٣,٢	٩,٣	٤٧-٩١
الطول (سم)	١٧٠,٥	٥,٢	١٥٧-١٨٩
مؤشر كتلة الجسم (كجم/م٢)	٢١,٧	٣,١	١٦,٣-٣١,٥
سمك طيات الجلد (مم):			
في منطقة الصدر	٦,٦٢	٣,٧٩	٣,٢-٢١,٤
في منطقة العضلة ثلاثية الرؤوس	٧,٢٨	٣,٠٨	٣,٥-٢٠,٥
تحت عظم لوح الكتف	٩,٠٢	٤,٠٣	٤,٨-٣٤,٠
في منطقة البطن	١١,٤٩	٦,٩٢	٤,٥-٣٧,٠
فوق العظم الحرقفي	٧,٢٥	٤,٩٠	٣,٢-٣٦,٦
في منطقة الفخذ	١٠,٩٩	٥,٩٨	٣,٧-٣٧,٥
في منطقة الساق	٧,٢٣	٣,٩٢	٣,٥-٢٩,٠
مجموع سمك طيات الجلد	٥٩,٨٨	٣٠,١١	٣٠,٩-٢١٥,٠
قوة القبضة (كجم)	٤٩,٠	٧,٢	٢٩-٦٦
القفز العمودي (سم)	٥٤,٤	٨,٠	٢٩-٧٩

تظهر أن هناك فرقًا كبيرًا بين القراءات الصغرى والكبرى. ويظهر أيضًا في الجدول رقم ٢ متـوسطا قوة القبضة والقفز العمودي لعينة الدراسة، حيث بلغت قوة القبضة ٤٩ كجم وبلغت مسافة الارتقاء إلى أعلى ٥٤,٤سم.

ويشير جدول رقم ٣ إلى نتائج نسبة الشحوم لدى عينة البحث بعد تطبيق المعادلات التنبؤية، وكما هو موضح في الجدول، فإن متوسطات نسب الشحوم تراوحت من ٣,٨٪ كما في المعادلة رقم (٤) إلى ١٣,٩٪ كما في المعادلة رقم (٨). ومن الملاحظ في الجدول نفسه أن بعض المعادلات أظهرت في حدها الأدنى نسبة شحوم منخفضة جدًا (أقل من ٤٪) كما هو الحال في المعادلات (١) و(٢) و(٤) و(٦) و(٧).

جدول رقم ٣. نتائج نسبة الشحوم لدى عينة البحث تبعًا للمعادلة التنبؤية.

رقم المعادلة*	متوسط نسبة الشحوم	الانحراف المعياري	المدى
١	٨,٥	٤,٧	٣٤,٦-٣,٦
٢	١١,٥	٥,٠	٣١,٩-٣,٨
٣	١٠,٧	٤,٣	٣٢,٣-٦,٢
٤	٣,٨	٣,٦	٢١,٦-٠,٧-
٥	٩,٨	٣,٥	٣٠,٠-٦,١
٦	٨,٠	٤,٢	٢٦,٢-٣,١
٧	٧,٦	٤,٨	٢٦,٢-٢,٥
٨	١٣,٩	٥,١	٣٣,٥-٦,٨
٩	٨,٤	١,٨	١٤,٣-٦,١
١٠	٨,٧	٣,٨	٢٨,٢-٤,٨
١١	١٢,٨	٦,٨	٤٧,٩-٥,٥

* انظر جدول رقم ١ بشأن تفاصيل المعادلات.

أما جدول رقم ٤، فيظهر العلاقات الارتباطية بين وزن الجسم وسمك طيات الجلد والمعادلات التنبؤية، حيث يتضح أن وزن الجسم يرتبط بجميع المعادلات التنبؤية ارتباطًا دالًا عند مستوى أقل من ٠,٠١، كما يظهر من الجدول أن مجموع سمك طيات الجلد يرتبط ارتباطًا قويًا بجميع معادلات التنبؤ بنسب الشحوم، حيث تراوح معامل الارتباط بين

جدول رقم ٤ . العلاقات الارتباطية بين بعض متغيرات الدراسة .

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١ ـ الوزن	—									
٢ ـ سمك الجلد (١)	٠,٧٥*									
٣ ـ سمك الجلد (٢)	٠,٦٢*	٠,٧٧*	—							
٤ ـ سمك الجلد (٣)	٠,٧٧*	٠,٨٨*	٠,٧٧*	—						
٥ ـ سمك الجلد (٤)	٠,٦٧*	٠,٨٤*	٠,٨٥*	٠,٨٩*	—					
٦ ـ سمك الجلد (٥)	٠,٧٤*	٠,٨٥*	٠,٨٠*	٠,٨٥*	٠,٨٩*	—				
٧ ـ سمك الجلد (٦)	٠,٦١*	٠,٧٨*	٠,٨٦*	٠,٨٠*	٠,٨٥*	٠,٨٣*	—			
٨ ـ سمك الجلد (٧)	٠,٥٥*	٠,٧٢*	٠,٨٠*	٠,٧٨*	٠,٨٠*	٠,٧٢*	٠,٨٩*	—		
٩ ـ مجموع سمك الجلد	٠,٧٣*	٠,٩٠*	٠,٩٠*	٠,٩٢*	٠,٩٥*	٠,٩٣*	٠,٩٤*	٠,٨٨*	—	
١٠ ـ معادلة رقم (١)	٠,٧١*	٠,٨٦*	٠,٨٧*	٠,٩٣*	٠,٩١*	٠,٨٨*	٠,٩٦*	٠,٨٩*	٠,٩٨*	—
١١ ـ معادلة رقم (٢)	٠,٧٥*	٠,٨٧*	٠,٩٢*	٠,٩٠*	٠,٩٢*	٠,٩٣*	٠,٨٩*	٠,٨٨*	٠,٩٧*	٠,٩٤*
١٢ ـ معادلة رقم (٣)	٠,٧٧*	٠,٨٩*	٠,٨٩*	٠,٩٣*	٠,٩٤*	٠,٩٧*	٠,٨٨*	٠,٨٠*	٠,٩٨*	٠,٩٥*
١٣ ـ معادلة رقم (٤)	٠,٧٥*	٠,٨٩*	٠,٩٢*	٠,٩٢*	٠,٩٤*	٠,٩٥*	٠,٨٩*	٠,٨٢*	٠,٩٩*	٠,٩٥*
١٤ ـ معادلة رقم (٥)	٠,٧٥*	٠,٨٩*	٠,٩٠*	٠,٩٧*	٠,٩٣*	٠,٨٧*	٠,٨٧*	٠,٨٣*	٠,٩٧*	٠,٩٦*
١٥ ـ معادلة رقم (٦)	٠,٧٨*	٠,٩٥*	٠,٨٩*	٠,٩٤*	٠,٩٠*	٠,٩٠*	٠,٨٦*	٠,٨٠*	٠,٩٧*	٠,٩٤*
١٦ ـ معادلة رقم (٧)	٠,٧٥*	٠,٩١*	٠,٨٥*	٠,٨٨*	٠,٩٠*	٠,٩٦*	٠,٩٣*	٠,٨١*	٠,٩٨*	٠,٩٥*
١٧ ـ معادلة رقم (٨)	٠,٧٦*	٠,٨٨*	٠,٩٣*	٠,٩١*	٠,٨٨*	٠,٨٩*	٠,٨٨*	٠,٨٠*	٠,٩٦*	٠,٩٣*
١٨ ـ معادلة رقم (٩)	٠,٧٠*	٠,٧٦*	٠,٦٤*	٠,٧٤*	٠,٧٨*	٠,٩٤*	٠,٦١*	٠,٥١*	٠,٧٩*	٠,٦٩*
١٩ ـ معادلة رقم (١٠)	٠,٧٣*	٠,٩٢*	٠,٨٧*	٠,٩٣*	٠,٩١*	٠,٨٩*	٠,٩٥*	٠,٨٨*	٠,٩٨*	٠,٩٩*
٢٠ ـ معادلة رقم (١١)	٠,٧٣*	٠,٨٨*	٠,٨٠*	٠,٩٤*	٠,٩٢*	٠,٩٦*	٠,٨٤*	٠,٧٦*	٠,٩٦*	٠,٩٣*

تابع جدول رقم (٤).

المتغيـرات	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
١ ـ الوزن										
٢ ـ سمك الجلد (١)										
٣ ـ سمك الجلد (٢)										
٤ ـ سمك الجلد (٣)										
٥ ـ سمك الجلد (٤)										
٦ ـ سمك الجلد (٥)										
٧ ـ سمك الجلد (٦)										
٨ ـ سمك الجلد (٧)										
٩ ـ مجموع سمك الجلد										
١٠ـ معادلة رقم (١)										
١١ـ معادلة رقم (٢)	ـ									
١٢ـ معادلة رقم (٣)	٠,٩٧*	ـ								
١٣ـ معادلة رقم (٤)	٠,٩٨*	٠,٩٩*	ـ							
١٤ـ معادلة رقم (٥)	٠,٩٦*	٠,٩٧*	٠,٩٧*	ـ						
١٥ـ معادلة رقم (٦)	٠,٩٧*	٠,٩٧*	٠,٩٧*	٠,٩٧*	ـ					
١٦ـ معادلة رقم (٧)	٠,٩٦*	٠,٩٧*	٠,٩٦*	٠,٩٢*	٠,٩٦*	ـ				
١٧ـ معادلة رقم (٨)	٠,٩٨*	٠,٩٦*	٠,٩٧*	٠,٩٧*	٠,٩٨*	٠,٩٤*	ـ			
١٨ـ معادلة رقم (٩)	٠,٨٠*	٠,٨٧*	٠,٨٥*	٠,٧٥*	٠,٧٩*	٠,٨٤*	٠,٧٧*	ـ		
١٩ـ معادلة رقم (١٠)	٠,٩٤*	٠,٩٥*	٠,٩٥*	٠,٩٦*	٠,٩٧*	٠,٩٧*	٠,٩٤*	٠,٩٢*	ـ	
٢٠ـ معادلة رقم (١١)	٠,٩٣*	٠,٩٨*	٠,٩٦*	٠,٩٤*	٠,٩٤*	٠,٩٥*	٠,٩٢*	٠,٨٨*	٠,٩٣*	

ـ مفاتيح سمك طيات الجلد وكذلك أرقام المعادلات موضحة في جدول رقم ١.

* ذات دلالة عند مستوى أقل من ٠,٠١.

٠,٩٦ و٠,٩٩ باستثناء ارتباطه مع المعادلة رقم (٩) الذي بلغ معامل الارتباط فيها ٠,٧٩ .

ويظهر جدول رقم ٥ معاملات الارتباط بين سمك طيات الجلد في المناطق السبع وكل من مؤشر كتلة الجسم ومجموع سمك طيات الجلد. ويتضح من الجدول أن مؤشر كتلة الجسم، الذي يستخدم في بعض الأحيان كمؤشر للسمنة، يرتبط بشكل أكبر مع سمك طية الجلد لما تحت عظم لوح الكتف ومنطقة البطن مقارنة مع بقية المناطق، كما أن مجموع سمك طيات الجلد يرتبط أعلى ما يرتبط بكل من سمك طية الجلد في ما تحت عظم لوح الكتف ومنطقة البطن وفوق العظم الحرقفي ومنطقة الفخذ. ومن الجدير بالإشارة أيضًا أن مجموع سمك طيات الجلد يرتبط ارتباطًا عكسيًا مع القفز العمودي (ر=-٠,٣٩، مستوى الدلالة ٠,٠١) وارتباطًا منخفضًا مع قوة القبضة (ر=٠,١٥)، وهذا يشير إلى أن الأفراد الذين لديهم نسبة شحوم عالية أقل قدرة على الارتقاء لأعلى، بينما لا يوجد ارتباط ذو دلالة بين نسبة الشحوم وقوة القبضة.

جدول رقم ٥ . معاملات الارتباط بين سمك طيات الجلد وكل من مؤشر كتلة الجسم (BMI) ومجموع سمك طيات الجلد.

سمـــك الجلـــد	مؤشر كتلة الجسم	مجموع سمك طيات الجلد
في منطقة الصدر	٠,٧٦٥	٠,٩٠٣
في منطقة العضلة ثلاثية الرؤوس	٠,٦١٥	٠,٩٠٠
تحت عظم لوح الكتف	٠,٧٨٧	٠,٩٢٤
في منطقة البطن	٠,٧٧٩	٠,٩٣٤
فوق العظم الحرقفي	٠,٦٨٧	٠,٩٥٣
في منطقة الفخذ	٠,٦٣٨	٠,٩٣٦
في منطقة الساق	٠,٥٣٨	٠,٨٧٩

ملحوظة: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١ .

ويشير معامل الارتباط بين نسبة الشحوم وكل من مؤشر كتلة الجسم ومجموع سمك طيات الجلد كما هو موضح في جدول رقم ٦ إلى أن المعادلات التنبؤية ذات الأرقام (٣)

و(٦) و(١١) تحمل أعلى ارتباط مع مؤشر كتلة الجسم، بينما أظهرت المعادلات ذات الأرقام (١)، و(٣) و(٤) و(٧) و(١٠) أعلى ارتباط مع مجموع سمك طيات الجلد.

جدول رقم ٦. معاملات الارتباط بين نسبة الشحوم في المعادلات التنبؤية وكل من مؤشر كتلة الجسم (BMI) ومجموع سمك طيات الجلد.

المعادلـة*	مؤشر كتلة الجسم	مجموع سمك طيات الجلد
١	٠,٧٣٢	٠,٩٧٩
٢	٠,٧٧١	٠,٩٦٨
٣	٠,٧٩١	٠,٩٨٤
٤	٠,٧٧٤	٠,٩٨٥
٥	٠,٧٦٦	٠,٩٦٧
٦	٠,٧٩٨	٠,٩٦٦
٧	٠,٧٨٠	٠,٩٧٨
٨	٠,٧٧١	٠,٩٥٥
٩	٠,٧٤٣	٠,٧٩٣
١٠	٠,٧٥٢	٠,٩٨٦
١١	٠,٨١٨	٠,٩٥٥

* انظر جدول رقم ١ بشأن تفاصيل المعادلات.

المناقشـــة

أظهرت نتائج هذه الدراسة على عينة من الشباب الجامعي أن متوسطات كل من العمر والوزن والطول لا تختلف كثيراً عنها في دراسة أجريت سابقًا على عينة ممثلة لطلاب الجامعة [١٩]، مما يعني أن نتائج هذه الدراسة يمكن إطلاقها عمومًا على الشباب الجامعي.

كما تشير نتائج الدراسة إلى أن معاملات الارتباط بين مناطق سمك طيات الجلد مرتفعة، مما يعني عدم وجود تفضيل لأي من المناطق السبعة إلا أنه يستحسن دائمًا قياس أكبر عدد من المناطق حتى يتم تمثيل الشحوم في مناطق الجسم المختلفة [٢٠].

وعلى الرغم من القصور المصاحب للمعادلات التنبؤية [٢٠-٢٢] وخاصة ما يتعلق بخصوصية تلك المعادلات للمجتمعات التي أجريت عليها الدراسات، إلا أنها تظل الطريقة الوحيدة عند غياب محك موضوعي كقياس الكثافة النوعية للجسم عن طريق الوزن تحت الماء على سبيل المثال. وعند إلقاء نظرة فاحصة لنسب الشحوم الناتجة عن المعادلات التنبؤية الموضحة في جدول رقم ٣ نجد أن هناك تفاوتًا كبيراً بين تلك المعادلات المختلفة، وقد يكون مرد ذلك جزئيًا إلى أن بعض هذه المعادلات تستخدم مناطق مختلفة من سمك الجلد، كما أن بعضًا من هذه المعادلات تعد معادلات عامة generalized equations، مما يعني أنها أقل حساسية من المعادلات المعدّة خصيصًا لفئة عمرية محددة أو مجموعة عرقية معينة، مما يثير بالتالي تساؤلات حول مدى صدق هذه المعادلات في التنبؤ بنسبة الشحوم في الجسم [٢٠]. ولقد تم في إحدى الدراسات المماثلة مقارنة خمس معادلات تنبؤية عامة ووجد أنها جميعًا مختلفة عن بعضها البعض [٢٣].

غير أن السؤال العملي هو أي من هذه المعادلات أفضل للتنبؤ بنسبة الشحوم لدى عينة الشباب الجامعي في دراستنا هذه؟ وعلى الرغم من صعوبة الإجابة عن هذا السؤال في ظل غياب محك موضوعي يمكن مقارنة المعادلات معه، إلا أنه يمكن استبعاد بعض المعادلات التنبؤية التي أعطت حدودًا دنيا منخفضة خاصة إذا أخذنا في الاعتبار أن النسبة الأدنى للشحوم في الجسم والمسماة الشحوم الأساسية essential fats تصل إلى حوالي ٥٪ من وزن الجسم [١٨؛ ١٩]. ولقد أظهرت بعض المعادلات المستخدمة هنا أن نسبة الشحوم في أجسام عينة البحث أقل من ٣٪، وعليه فيمكن استبعاد المعادلات ذات الأرقام (١) و(٤) و(٦) و(٧) و(١٠) لعدم صدق نتائجها نظريًا، كما يمكن استبعاد المعادلة رقم (٩) نظرًا لأن أعلى نسبة شحوم أظهرتها كانت ١٤,٣٪، مما يدل على عدم قدرتها على تمييز النسب العالية من الشحوم، مما يبقى لدينا بالتالي المعادلات ذات الأرقام (٣) و(٥) و(٨) و(١١). وعندما ننظر إلى محك آخر وهو مدى ارتباط نسب الشحوم المستخرجة بواسطة المعادلات التنبؤية أعلاه مع مجموع سمك طيات الجلد نجد أن نسبة الشحوم من هذه المعادلات ترتبط ارتباطًا عاليًا مع مجموع سمك طيات الجلد (ر=٠,٩٦ - ٠,٩٨)، ولقد تراوحت متوسطات نسب الشحوم في تلك المعادلات المتبقية من ١٠٪ إلى ١٤٪، والرقم الأعلى (١٤٪) يتفق مع دراسة سابقة لعينة من الشباب الجامعي

وجدت أن متوسط نسبة الشحوم لديهم كانت ١٣,٩٪ من وزن الجسم [٢٤]. كما أن هذه النسب من الشحوم لا تبتعد كثيرًا عن نسب الشحوم المسجلة في مجتمعات أخرى للفئة العمرية نفسها [٤؛ ١٤؛ ١٧؛ ٢٥].

خلاصة القول إن هناك حاجة ماسة لإيجاد معادلات تنبؤية خاصة بالمجتمع الجامعي السعودي مبنية على محك موضوعي (كالوزن تحت الماء)، حيث أظهرت معظم المعادلات التنبؤية المستخدمة هنا تفاوتًا كبيرًا في متوسطات نسبة الشحوم، وإلى أن يتم إيجاد هذه المعادلات التنبؤية الخاصة بالمجتمع الجامعي السعودي يمكن استخدام أي من المعادلات ذات الأرقام (٨) أو (١١) أو (٣) أو (٥) المشار إليها في هذا البحث.

شكـر

يشكر المؤلف الزميل الطبيب محمد عبدالسلام سليمان من مختبر فسيولوجيا الجهد البدني للمساعدة في جمع البيانات وكذلك أحمد جابر من مركز البحوث للمساعدة في التحليل الإحصائي.

المـراجـــــع

[١] الهـزاع، هزاع. «الصحـة واللياقة البدنية.» كتاب *وقائع ندوة اللياقة البدنية*. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب، المملكة العربية السعودية، ١٤١٠هـ، ص ص٣٩-٤٩.

[٢] Van Itallie, T. "Obesity: Adverse Effects on Health and Longevity." *American J. Clinical Nutrition*, 32 (1979), 2723-33.

[٣] Katch, F., and W. McArdle. "Prediction of Body Density from Simple Anthropometric Measurement on College-age Men and Women." *Human Biology*, 45 (1973), 445-54.

[٤] McArdle, W., R. Katch, and V. Katch. *Exercise Physiology: Energy, Nutrition, and Performance*. Philadeliphia: Lea and Febigers, 1991.

[٥] Behnke, A., and J. Wilmore. *Evaluation and Regulation of Body Build and Composition*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc., 1974.

[٦] Brodie, D. "Techniques of Measurement of Body Composition: Part I." *Sports Medicine*, 5, No.1 (1988), 11-40.

[٧] Brodie, D. "Techniques of Measurement of Body Composition: Part II." *Sports Medicine*, 5, No. 2 (1988), 74-98.

[٨] Katch, V. "Body Composition and Sports Medicine - Clinical Considerations." In *Body Composition Assessments in Youth and Adults*. Columbus, Ohio: Ross Laboratories, 1985, pp. 73-77.

[٩] Lohman, T. *Advances in Body Composition Assessment*. Champaign, Il.: Human Kinetics, 1992.

[١٠] Martin, A., and D. Drinkwater. "Variability in the Measures of Body Fat." *Sports Medicine*, 11, No. 5 (1991), 277-88.

[١١] Jackson, A., and M. Pollock. "Practical Assessments of Body Composition." *The Physician and Sports Medicine*, 13, No. 5 (1985), 76-90.

[١٢] Lohman, T. "Skinfolds and Body Density and Their Relation to Body Fatness: A Review." *Human Biology*, 53 (1981), 181-225.

[١٣] Boileau, R., T. Lohman, and M. Slaughter. "Exercise and Body Composition of Children and Youth." *Scandinavian J. Sports Sciences*, 7, No. 1 (1985), 17-27.

[١٤] Durnin, J., and J. Womersley. "Body Fat Assessed from Total Body Density and Its Estimation from Skinfold Thickness: Measurement on 481 Men and Women Aged from 16 to 72 Years." *British J. of Nutrition*, 32 (1974), 77-92.

[١٥] Forsyth, H., and W. Sinning. "An Anthropometric Estimation of Body Density and Lean Body Weight of Male Athletes." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 5 (1973), 174-80.

[١٦] Pollock, M., T. Hickman, Z. Kendrick, A. Jackson, A. Linnerud, and G. Dawson. "Prediction of Body Density in Young and Middle-aged Men." *J. Applied Physiology*, 40 (1976), 300-304.

[١٧] Sloan, A. "Estimation of Body Fat in Young Men." *J. Applied Physiology*, 23 (1967), 311-15.

[١٨] المزاع، هزاع محمد. *تجارب معملية في وظائف أعضاء الجهد البدني*. ط١. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[١٩] المزاع، هزاع. «مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة من الشباب الجامعي.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية (٢)*، (١٤١٠هـ)، ص ص٣٨٣-٣٩٦.

[٢٠] Katch, F., and V. Katch. "Measurement and Predication Errors in Body Composition Assessment and the Search for the Perfect Prediction Equation." *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, No.1 (1980), 249-60.

[٢١] Lohman, T. "Body Composition Methodology in Sports Medicine." *The Physician and Sports*

Medicine, 10, No. 12 (1982), 46-58.

[٢٢] Wilmore, J. "Body Composition in Sport and Exercise: Directions for Future Research." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15, No.1 (1983), 21-31.

[٢٣] Norgan, N., and A. Ferro-Luzzi. "The Estimation of Body Density in Men: Are General Equations General?" *Annals of Human Biology*, 12 (1985), 1-15.

[٢٤] Al-Hazzaa, Hazzaa. "Physiological Profile of Saudi College-male Subjects." In *Sports, Medicine, and Health*, ed. G. Hermans and W. Mostered. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 1990, pp. 747-52.

[٢٥] Durnin, J., and M. Rahaman. "The Assessment of the Amount of Fat in the Human Body from Measurements of Skindfold Thickness." *British J. Nutrition*, 21 (1967), 681-89.

Prediction Equations for Body Fat Percent: Their Applications to Saudi College Males

Hazzaa M. Al-Hazzaa
Professor and Director,
Exercise Physiology Laboratory,
Department of Physical Education,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. High body fat percent is positively associated with a number of chronic health problems and negatively with physical performance. Up to now, no study has examined the body fat percent of Saudi college males. Therefore, measurements of skinfold thicknesses at seven sites were performed on 108 college males, and a number of common prediction equations were applied on the results to obtain body fat percent. Results of skinfold thicknesses (mm) were as follows: chest (6.62), triceps (7.28), subscapular (9.02), abdomen (11.49), suprailiac (7.25), thigh (10.99) and calf (7.23). All of the prediction equations yielded strong correlations with the sum of the seven skinfolds. Out of 11 prediction equations only 4 were found reasonably applicable to Saudi college males. The study indicated a need for a specific prediction equation for Saudi college males.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٣-٧٧ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

مقدمات الالتزام لمنظمة أكاديمية[1]

دخيل بن عبدالله الدخيل الله

أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية

جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى التشابه في تأثير متغيرات حددت بالتواتر على أنها مقدمات مهمة للالتزام التنظيمي على الالتزام لمنظمة أكاديمية. والمتغيرات هي العمر والمرتب وطول الخدمة والرسمية والمركزية والمشاركة والتفاعل والعلاقات بين الأشخاص والرضا الوظيفي. وقد تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام بيانات تم جمعها من أفراد عينة أكاديمية مؤلفة من ١٠٨ أعضاء من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه بإحدى الجامعات السعودية الرئيسة، بواسطة استبانة خاصة بالدراسة. لقد نصت الفرضيات على وجود علاقة مباشرة بين متغيرات الدراسة والالتزام التنظيمي، فجاءت نتائج التحليل الإحصائي مؤيدة لكل فرضيات الدراسة باستثناء الفرضيات المتعلقة بمتغيري المرتب والرسمية. وفي الوقت الذي أظهرت فيه معاملات الانحدار المتعدد — في مراحله الأولى — تأييدًا لأهمية تأثير بعض

---

١ مقدمات: جمع مقدمة: من قدّم بمعنى تقدّم، ومنه قولهم المقدمة والنتيجة، وهو ما لا يصح وجود غيره إلا بوجوده [١، جـ١١، ص ص٦٣-٧١] واستخدامنا له هنا فيه إشارة للمتغيرات المقترنة بالالتزام التنظيمي كشرط سابق لوجوده.

التنظيم أو المنظمة والمؤسسة، في المفهوم النفسي التنظيمي، تشير إلى علاقات منمطة بين أناس يشتغلون بأنشطة ذات اعتماد متبادل لبلوغ هدف معين [٢، ص١١]. واستخدامنا لأي من هذه الألفاظ الثلاثة محكوم بالسياق الذي يظهر فيه. وتترجم المنظمة الأكاديمية (الجامعة) أهدافها غالبًا في صورة أوضاع اجتماعية محددة تتجه إلى أن تكون شخصيات تنظيمية ذات أهداف ثنائية هي البحث والتدريس، وبذلك تحتفظ بخصوصية تميزها عن الأشكال الأخرى من الأشكال الرسمية للتنظيم.

المتغيرات دون الأخرى، نجد أن نتيجة التحليل النهائي لهذه المعاملات قصرت الأهمية في التأثير على متغير واحد دون غيره ذلك هو متغير الرضا الوظيفي. وقد ناقش الباحث مقترحاته المتعلقة بالبحث المستقبلي والمضامين النظرية والتطبيقية التي أوحت بها نتائج الدراسة.

مقدمة

علاقة الموظف في مؤسسته التي تنبىء عن قوة توحده وتعلقه بها تعرف اصطلاحًا بالالتزام التنظيمي. وقد عني بالبحث فيه الكثير من المشتغلين بدراسة السلوك التنظيمي من أرباب العلوم الإنسانية. كما تعددت تعاريفه النظرية والإجرائية وأساليب البحث فيه والأوساط التنظيمية موضع بحثه، والتي غالبًا ما كانت تمثل أوساطًا صناعية ومهنية ومؤسسات خدمات خاصة أو عامة. وأسفرت نتائج تلك الدراسات والبحوث عن تحديد للعديد من مقدمات الالتزام أو شروطه. غير أن دراسة علاقته بأوساط ذات طابع معين في مهامها وتنظيمها لم تحظ باهتمام بالغ من قبل الباحثين فيه، تلك هي الأوساط الأكاديمية. فالدراسات التي تناولتها قلة ويطغى عليها طابع التنظير أكثر من التطبيق. وإن حدث أنها تطبيقية فإنها تعاني من بعض قصور يتمثل بأن عيناتها ليست ممثلة فعلاً لمهام هذه الأوساط وإن كان لها بها علاقة.

الهدف

وهذه الدراسة محاولة متواضعة للبحث عن مقدمات الالتزام في واحد من هذه الأوساط. أو على وجه التحديد، للتعرف على مدى تأثير أبرز ما انتهت إليه الدراسات السابقة من متغيرات لها ارتباط بالالتزام على الالتزام لمنظمة أكاديمية. فالدراسة إذن تفترض وجود مقدمات أو شروط للالتزام بارزة انتهت إليها الدراسات السابقة والسؤال هو: ما تأثير أبرز ما انتهت إليه الدراسات السابقة من مقدمات للالتزام على الالتزام لمنظمة أكاديمية. هل تؤثر هذه المقدمات أيضًا على الالتزام لمنظمة أكاديمية: ما نوع التأثير وما مقداره؟ وما الأهمية النسبية لتأثير كل متغير منها؟

والدراسة لا تنشد البحث عن مقدمات خاصة بهذا النوع من المنظمات، بقدر ما هي محاولة للتحقق من طبيعة تأثير ما قيل عن مقدمات الالتزام أو شروطه على الالتزام لهذا النوع

من المنظمات، مع أن النتائج قد تقود إلى مضامين توحي بذلك، خاصة في حالة الفشل في الحصول على ارتباط وثيق بين هذه المقدمات المدروسة والالتزام للمنظمة الأكاديمية بما يجعل منها شروطًا ضرورية لعملية الالتزام لها.

الأهميـة

إن اكتشـاف مقـدمـات الالتزام أو شروطه في أي وسط تنظيمي يساعد على فهم المتغـيرات التي تحكم تشكـل ظاهـرة الالتـزام التنـظيمي وتغيرها، كاتجاه للعاملين نحو مؤسساتهم ذي طابع معين يعبر عن مواقفهم منها بأبعادها المعرفية والوجدانية والسلوكية. والكشف عنها في وسط تنظيمي له خصوصيته قد يقودنا إلى التعرف على بعض خصائص هذه الأوساط ونوعية الالتزام لها بفعل خصوصيتها. عدا ما ينطوي عليه ذلك من مضامين تتعلق بمدى التشابه والاختلاف بين المتغيرات التي تحكم تشكل الاتجاهات نحو موضوعات بيئة الفرد، عامة كانت أم خاصة. هذا على افتراض كمال تصميم الدراسة، أي أن غياب التأثير لا يعزى لخلل في قياس المتغيرات.

وللمفهوم، الذي سوف نورد تعريفًا له، أهميته التطبيقية. فالدراسات الحديثة أكدت فيما توصلت إليه من نتائج أن لمستوى الالتزام تأثيراته على متغيرات العمل ومخرجاته. إذ إنه أفضـل مؤشر لمستـوى انتظام العاملين ولغيابهم وتحديد إمكانية تركهم العمل من عدمه وحسن الأداء والدافعية الذاتية [٣ـ٥]. ونتائج لمودي وبورتر ودوبين [٦] انتهت إلى أن الموظفين من ذوي الالتزام العالي أفضل أداء من الأدنى التزامًا. وأبعد من ذلك، أن مستوى الالتزام يمكن أن يعتبر مؤشرًا مفيدًا في التحقق من فاعلية التنظيم [٧؛ ٨].

ولاشـك أن لمثـل هذه التأثيرات مضامينها النظرية والتطبيقية ذات العلاقة بتنظيم العمل والممارسات الإدارية. إذ نتوقع أن الوسط التنظيمي الذي يتصف أعضاؤه بمستوى عال من الالتزام سوف يضم بين جنباته أفرادًا من العاملين لهم سماتهم الخاصة بهم من إيجابية في العلاقات والقدرة على حل المشكلات والامتثال للنظم والقواعد ورفضهم لكل ما يسيء إلى التنظيم واستعدادهم لمنحه الكثير من جهدهم ووقتهم حال العسر واليسر. والملتزم على هذا النحو — عند البعض — يعتبر بمثابة المتحدث الرسمي عن المنظمة [٩، ص١].

ويزداد أمر دراسته أهمية إذا ما كان في بيئة مثل بيئتنا العربية يعاني فيها العاملون في

مثل هذه الأوساط من إشكالات لاشك لها تأثيرها على نوعية التزامهم لهذه الأوساط وما يقترن به من تأثيرات، كالتسيب والتسرب أو المغادرة وترك العمل والتدني في نوعية الأداء ومستوى الإنتاجية. [٢]

الإطـار النظـري

الالتزام التنظيمي: المفهوم والمضمون

لقد حظي مفهوم الالتزام التنظيمي باهتمام الكثيرين من المشتغلين بأبحاث التنظيم والسلوك التنـظيمي من أربـاب العلوم الإنسـانية. وانصب الاهتمام على تحديد العوامل المرتبطة بالالتزام أو المتغيرات التي تحكم نمو عملية الالتزام التنظيمي، سواءً ما له صلة مباشرة بالخصائص الديموغرافية لأعضاء التنظيم أو خصائص المهنة التي يمارسونها أو نوعية بناء التنظيم والمناخ التنظيمي. وكذا تأثيرات ظاهرة الالتزام على الانتظام في أداء العاملين ومخارج المنظمة.

وفي الـوقت الـذي تتوافر فيه دراسات عدة للعوامل المؤثرة على الالتزام في مختلف المنظمات خاصة الصناعية والمهنية ومنظمات الخدمات العامة، إلا أنه لا يتوافر دراسة معينة حاولت تفسير الالتزام بين الأكاديميين في الجامعات، فالدراسات التي تناولته غالبًا ما كانت نظرية بطبيعتها. ومثال ذلك عمل برسشـص[١٠] حول تأثير تنظيم الجامعات على اتجاهات وسلوك الأفراد. ويشذ في هذا المقام دراسة موريس وستيرز [١١] عن تأثيرات بناء التنظيم على الالتزام التنظيمي في إحدى الجامعات الأمريكية الرئيسة، غير أنهما حصرا عينتهما في القوة العاملة المساندة من إداريين وفنيين لا القوة الممثلة لمهام العمل الأكاديمي وهم أعضاء هيئة التدريس. وكذلك عمل ثورنتن [١٢] لكنه تعامل مع أعضاء هيئة التدريس في كليات متوسطة. أما ما سواها ممن تعامل مع المنظمات الأكاديمية العليا، فقد تناولت أنماطًا أخرى من اتجاهات العاملين في هذه المنظمات وإن كانت تنطوي على مضامين نظرية وتطبيقية ذات علاقة بمتغير الالتزام التنظيمي مثل دراسة ظاهر عن البيروقراطية والاغتراب الاجتماعي في بعض معاهد دول الخليج العربي [١٣]، أو دراسة توق وزاهر [١٤] وكذلك دراسة أليسن

---

٢ للتعـرف على طبيعة هذه الإشكاليات وتأثيراتها، انظر: ظاهر (١٩٨٤م)، توق وزاهر (١٩٨٩م)، وكذلك الشيخلي (١٩٨٢م) في المراجع [١٣؛ ١٤؛ ٥٩] على التوالي.

ولونج [١٥] عن الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، إذ أنها ظواهر متأثرة أو مؤثرة بالالتزام.

ويعتبر عمل إتزيوني [١٦] في التنظير لنمط المسايرة المتوقعة من أعضاء في مثل هذه المنظمات والتي تمليها طبيعة أبنيتها، وتطبيقاته أقربها لتوقعات هذه الدراسة.

تعريف الالتزام التنظيمي

يعرّف اصطلاحًا بأنه القوة النسبية لتوحد الفرد مع تنظيم معين وارتباطه به. وبهذا المعنى، ينطوي الالتزام على ثلاثة أبعاد رئيسة على أقل تقدير، هي:

١ ـ اعتقاد قوي بأهداف وقيم التنظيم وقبولها.

٢ ـ إرادة في ممارسة جهد معقول نيابة عن التنظيم.

٣ ـ رغبة قوية للمحافظة على العضوية في التنظيم.

وهذا التعريف من أكثر تعاريف الالتزام التنظيمي شيوعًا، ويعزى الفضل في صياغته لكل من بورتر وستيرز ومودي وبوليان [١٧]. وهو تعريف أخذت به غالبية الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة التنظيمية. وتعريف الالتزام بهذه الطريقة يجعل منه أمرًا أكثر من مجرد الولاء الآلي للمنظمة. إنه يتضمن علاقة فاعلة بالمنظمة يكون فيها الأفراد على استعداد لمنحها شيئًا من أنفسهم في سبيل بقائها حية، ويمثل للملاحظ الاعتقاد والرأي والفعل [٣].

والمفهوم بمعناه الذي أوردنا ينطوي على أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية تمثل في مجموعها اتجاهًا ذا طابع معين يعبر عن موقف واضح للعضو من المنظمة التي يعمل لها. وهذه الخاصية للتعريف تنسجم مع ما اقترحه كوندي وصالح من ضرورة أن ينطوي أي تعريف للالتزام التنظيمي على ما يعبر عن قوة الارتباط بين العضو والمنظمة في أبعاده المعرفية والوجدانية والمعيارية: فالاستجابة لصالح المنظمة قد تظهر لأن الفرد يعتقد أنها الخيار الأكثر معقولية (بعد معرفي)، وأنه يحب ويحترم المنظمة (بعد وجداني) أو أنها الأمر الخلقي الصحيح الذي يجب على الفرد أن يأتيه (بعد معياري) [٩، ص١٥٧].

وقبل أن نشرع في تعريف هذا المفهوم إجرائيًا، يلزمنا التعرف على العوامل التي تسهم في تشكيله من خلال استعراضنا لما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج تتعلق بمقدمات الالتزام أو شروطه.

الدراسات السابقة

لقد كان الهدف الرئيس لغالبية هذه الدراسات هو التعرف على العوامل المؤثرة على الالتزام التنظيمي وتأثير الالتزام على مخارج المنظمة كالتسيب والتسرب والأداء، مع أن الاهتمام في أكثره انصب على الارتباط والتأثير لا المخارج وبما أن الآداب السابقة ذات العلاقة قد تمت مراجعتها عن كثب من قبل دراسات سابقة فقد اقتصرنا في مراجعتنا على المتغيرات الحاسمة مما تواتر القول بارتباطها أو تأثيرها على الالتزام التنظيمي، كمقدمات له.

طبيعة العلاقة بين الالتزام التنظيمي ومقدماته

وفي مراجعتنا للدراسات السابقة اجتهدنا في التعرف على ما تواتر من الشواهد التجريبية في القول بتأثيره من المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر على الالتزام التنظيمي. وكان من حصيلة تلك المراجعة أن من أبرز هذه المتغيرات ارتباطًا بالالتزام وتأثيرًا عليه:

١) *متغيرات تتعلق مباشرة بالخصائص الديموجرافية للعضو في التنظيم* كالعمر ومستوى التعليم، ومقدار الراتب الممنوح له أو الدخل، وطول مدة خدمته في المؤسسة التي ينتسب إليها. لقد ثبت بأن للالتزام علاقة إيجابية بالعمر [٤؛ ٧؛ ١٨-٢٥] وسنوات الخدمة (٤؛ ١٨؛ ٢٠؛ ٢٢؛ ٢٦).

ويتنبأ البحث والنظرية في مجال الالتزام التنظيمي أن الأفراد يصبحون أقوى التزامًا لمؤسساتهم عند استثمارهم طواعية مصادر يتعذر عليهم استردادها مثل أوقاتهم التي يمضونها داخل التنظيم [٢٧]. ففي دراسة أجراها كل من هول وشنايدر [٢٨] استخدما فيها متغير مدة الخدمة مؤشرًا على حجم الاستثمار للموظف فكان ذا علاقة إيجابية وثيقة بالتوحد التنظيمي. والتوحد التنظيمي يُعد بعدًا من أبعاد الالتزام التنظيمي، كما أنه في الوقت ذاته محدد من محدداته [٣؛ ٩؛ ٢٩].

إن عاملي العمر وفترة الخدمة من أكثر المتغيرات التي تعرضت للبحث وأسفرت عن اتساق في علاقتها مع الالتزام [٣٠]. ومن المحتمل أن علاقتهما بالالتزام تعكس عملية التغير الشخصي المتعلق بنمو التوحد بالمنظمة [٢٦؛ ٢٩]. وإذا كان تقدم العضو في عمره وطول مدة خدمته يزيدان من التزامه، فإن الزيادة في مستوى تعليمه — على النقيض من ذلك — تقلل من التزامه [٧؛ ٢٤]. إذ كلما تقدم العضو في العمر، وطالت مدة خدمته،

زاد مقدار التزامه للمنظمة التي يعمل لها. وفي المقابل، كلما كان العضو من ذوي التعليم العالي أو ارتفع مستوى تعليمه، انخفض مقدار التزامه. ويعزى هذا التأثير السلبي لمتغير التعلم لأسباب منها أن التعليم يمثل استثمارًا للذات. ومن ثم كلما تقدم الفرد في تعليمه نزع لطلب أفضل البيئات لاستثمار ذاته لاسيما إذا كانت فرص الاستثمار أمامه أكبر. لذا يتوقع أن يكون أقل التزامًا لمنظمته ما لم توفر له فرص استثمار أفضل. ومن هنا كان التعليم سلبيًا في علاقته مع الالتزام التنظيمي.

وبحكم أن التعليم العالي يمثل أرقى مستويات التعلم، فإننا نتوقع أن يكون للعاملين في ميدانه تأثيره الإيجابي على مقدار التزامهم لمؤسساته لما يوفره من فرص *الاستثمار الذاتي* لقدراتهم وإمكاناتهم وتطلعاتهم. والاستثمار الذاتي ثبت القول بتأثيره على الالتزام [١٩ ؛ ٢٠ ؛ ٢٨ ؛ ٣١]. وعلى أي حال، فنتائج العلاقة بين العديد من الخصائص الديموجرافية والالتزام تشير إلى ضرورة الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الأشخاص في خصائصهم في أي نموذج لدراسة عملية الالتزام للمنظمات [٣٢].

٢ ـ *فرص الاتصال والتفاعل بين أعضاء التنظيم* كمًا ونوعًا وماقد تفضي به من ارتباط اجتماعي بينهم. حيث أسفرت نتائج دراستها على أن لها تأثيرها الإيجابي على الالتزام التنظيمي. إذ كلما زاد الاتصال وارتفع مستوى التفاعل الاجتماعي بين العاملين، زادت الروابط الاجتماعية، ومن ثم يصبح الفرد مرتبطًا أكثر بالمنظمة [٤ ؛ ٧ ؛ ١٩ ؛ ٢٢ ؛ ٢٦ ؛ ٣١ ؛ ٣٣]. والأهم من ذلك، أن التفاعل كخصيصة من خصائص الوظيفة له تأثيره الواضح على درجة الالتزام للمنظمة، فالوظيفة التي تتطلب تفاعلاً عاليًا تقود لالتزام عال [٧؛ ١١ ؛ ١٩ ؛ ٣٤].

٣ ـ *الرضا الوظيفي والعلاقات بين الأشخاص*. يعكس الرضا الوظيفي والعلاقات بين العاملين نوعية الخبرة التي تعرض لها العضو داخل المنظمة. وما خبرات العمل — في نظر ستيرز — إلا قوة تنشئة رئيسة تؤثر بقوة على مدى تشكل تعلق الفرد نفسيًا بالمنظمة [٧، ص٤٨]. ويفترض مودي وآخرون [٣٢] أن الخبرات المبدئية في العمل تؤثر على نمو الالتزام. ومن الدراسات التي أكدت على وجود ارتباط إيجابي مباشر بين الرضا والالتزام دراسات هول وشنايدر [٢٨]، هرنبياك وألوتو [٢٠]، بوكانان [٢٦]، ستيرز [٧]، بريف

والداج [٥]، ولش ولافان [٢٢]، وأنجل وبري [٢٤]، ومارتن وأولفلين [٣٥]، والدخيل الله [٣٦].

ومن التقاليد المنهجية في دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي أن يقدم الرضا — في نماذج نظرية — على أنه مقدمة سببية للالتزام. وهذا الافتراض السببي يمثل النموذج الأكثر قبولاً بين الباحثين في دراستهم للعلاقة الافتراضية بين المتغيرين [٣٧]. وقد وجد كل من مارش ومناري [٤]، وفارل ورسبلت [٢٣]، ومودي وآخرون [٣٢]، ما يدعم هذا النموذج. كما انتهى ماثيو[٣٨] إلى أن للرضا تأثيراً أقوى على الالتزام على الرغم من العلاقة التبادلية بينهما.

وتشير دراسات كل من مارش ومناري [٤]، وستيرز [٧]، وهريبنياك [٢١]، وولش ولافان [٢٢]، وبوكانان [٢٦]، وميهر وبراسكامب [٣١]، ومارتن أولفلين [٣٥]، والدخيل الله [٣٦]، وباشن [٣٩] أن لعلاقات الثقة والاحترام المتبادل والتعاون والتضامن أو التماسك بين أعضاء المنظمة تأثيرها الإيجابي على مستوى الالتزام لها. وفي نظر هرنبياك [٢١] أن مستوى علاقات الثقة مهم إلى حد معقول في فهم الالتزام. في حين يرى ميهر وبراسكامب [٣١] أن المساعدة الاجتماعية الإيجابية في مكان العمل مهمة في توليد التزام العامل للمنظمة. ولاشك أن إشباع العامل في المنظمة لحاجاته في التوجيه والطمأنة أولاً، ومن ثم حاجاته للاحترام والعاطفة من قبل جماعة العمل، قد يمكن هذه الجماعة — كجماعة مرجعية — من أن تمارس تأثيرها المستديم على اتجاهاته نحو المنظمة [٢٦، ص٥٣٦]. وما علاقات التعاون التي تنمو بين أعضاء التنظيم إلا ميكانزمات مهمة للتعلق [٢٢، ص١٠٨٥]، كما أن عمل الأعضاء معًا كفريق عمل، بما ينطوي عليه من مضامين تتعلق بالاستثمار والاهتمام والثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء التنظيم مسهل مهم للالتزام التنظيمي. بل إن استدخال العضو في التنظيم لهذه الممارسة يجعل من السهولة عليه أن يقدم مصلحة المنظمة على مصلحته الشخصية [٩].

٤) *المتغيرات التي تصف بناء التنظيم أو هيكله*. القواعد السلوكية الرسمية المحددة لكيفية أداء الموظف لعمله ولنوعية علاقاته بغيره في المنظمة أو ما يعرف بالرسمية، وكذلك درجة تمركز الصلاحية أو (المركزية واللامركزية) ومستوى المشاركة للعضو في تنظيم عمله،

عوامـل لها تأثيرها على نوعية التزامه للمنظمة. لقد وجد كل من بيرز ودونهام [٤٠] أن الـرسمية والمـركزية كمتغيرات بنائية ترتبط ارتباطًا واضحًا مع وصف الموظفين لتوحدهم والتزامهم غير أنه ارتباط ذو وجهة سلبية. إذ كلما اتسم التنظيم بدرجة عالية من الرسمية ودرجـة عالية من المـركـزية قل مستـوى الالتـزام. وعلى النقيض من ذلك، كلما زادت الـلامـركـزية أو حجم المشـاركة في التنظيم، زاد مستوى التعلق والارتباط بالمنظمة عند العاملين فيها [٣٩؛ ٤١]. ونتيجة مشابهة انتهت إليها دراسة مقارنة بين منظمات عمل أمريكية وأخرى يابانية لكل من لنكولن وكولبرج [٤٢].

في الوقت الذي وجد فيه كل من موريس وستيرز [١١] أن متغيرات بنائية كالرسمية والـلامـركـزية ذات علاقة إيجابية واضحة بالالتزام. بمعنى أنه بزيادة درجة اللامركزية والتشدد في القواعد المكتوبة، تزداد مستويات الالتزام. وقد أكدت دراسة لنا سابقة [٣٦] مثل هذا الاتجاه لتأثير متغيرات الرسمية والمركزية والمشاركة.

وواضح أن مجمل ما انتهت إليه الدراسات السابقة تميل إلى القول بالتأثير الواضح لمتغـيرات بناء التنظيم أو هيكله، مع تباين في وجهة التأثير الخاص بمتغير الرسمية فتارة سلبي كما في نتائج دراسة بيرز ودونهام [٤٠]، وتارة إيجابي كما يتضح من دراسة موريس وستيرز [١١] أعلاه.

وقد يعود السبب في ذلك إلى تباين هذه المنظمات موضع البحث في مهامها، مما يوحي بأن نوعية التأثير تحكمه طبيعة مهام التنظيم. ففي منظمات تتطلب درجة عالية من الرسمية والمـركزية، نتوقع التأثير الإيجابي لهذين العاملين. في حين نتوقع أن تأثير هذين العاملين نفسهما سوف يكون سلبيًّا في منظمات تتطلب درجة أدنى من الرسمية والمركزية، وبالتالي درجة عالية من المشاركة تفرضها طبيعة مهام هذا النوع من المنظمات. وشاهد على ذلك ما خلص إليه سيزلاقي ووالاس من أن الـدراسـات حول المهنيين انتهت إلى أن تمسكهم بالرسمية يحدث ازدواجية في المعايير لأنهم يجيئون بمعايير وأسس ذات توجه خارجي بالنسبة للمنـظمـة التي يعملون لها، هي في نظرهم أكثـر فاعلية من المعايير الرسمية. وكلما زاد تمسكهم بالرسمية زاد عندهم الإحساس بالاغتراب عن العمل [٤٣، ص٥٢٩]، مما يشير إلى الإحساس بالبعد من المنظمة، فلا التزام لهم بها.

إن المسألة — في نظرنا — موقفية، فالموقف التنظيمي بمعطياته المختلفة (أهداف ومهام) يحدد طبيعة التنظيم ومدى حاجته للرسمية وبالتالي نوعية تأثيره على العاملين تحت ظله.

وعلى افتراض أن الجامعات — في صورتها المثالية — تندرج تحت التصنيف العضوي للمنظمات والذي يتصف بأنه أقل رسمية من غيره من أنواع التنظيم، حيث الاتصال فيه مفتوح بين الأفراد من مختلف المراكز. والتفاعل بين أعضائه إيجابي بطبيعته وعن طريقه تتحدد المهام. كما أن التعاون بين جماعات العمل المصحوب بالثقة والمفاتحة صفة بارزة من صفاته [٤٤؛ ٤٥]. إضافة إلى ما أشار إليه برسثص [١٠] في تحليله لمتطلبات العمل في الجامعات. فالرسمية — في نظره — تتعارض وما يتطلبه العاملون في مثل هذه المنظمات، لأن توقعات العلماء وأساتذة الجامعات للاستقلالية في أماكن عملهم تفوق توقعات غيرهم من الجماعات. وهم عرضة للعزلة وعدم التميز بسبب الرسمية. فضلاً عن أن الرسمية الصارمة والمركزية تتعارضان مع مطالب البحث والتدريس بحرية. والتعرض لهذا النمط من التنظيم كان سببًا في تدني الأداء والعزلة والتسرب بين أعضاء هيئة التدريس في أبرز الجامعات الأمريكية في أواخر الخمسينات وبداية الستينات. وشبيهًا بذلك ما خلص إليه توق وزاهر [١٤] من تدني مستوى إنتاجية أعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي، وما انتهى إليه ظاهر [١٣] من شيوع مشاعر الغربة والميل إلى العزلة وسلبية العلاقات فيما بينهم، وما تنطوي عليه هذه الظواهر من فقدان للإحساس بالانتماء. كل ذلك بسبب ما تفرضه أبنية تلك الجامعات من قيود تتنافى ومطالب العمل الأكاديمي. كما أظهرت دراسات كثيرة، في دول متقدمة ودول نامية على السواء، كيف أن الاختلافات في الأبنية الإدارية والأكاديمية للجامعات تؤثر على إنتاجية منسوبيها [١٤، ص٩٣]، مما يشير إلى تنوع في المخارج تبعًا للتنوع في الأبنية ذات العلاقة بمهام المنظمة. وبما أن الإنتاجية تتأثر بمستوى التزام العاملين للمنظمة [٣؛ ٦] وتتباين بتباين أبنيتها، فإننا نفترض أن يكون لبناء المنظمة الأكاديمية تأثيره أيضًا على مدى التزام العاملين لها.

عليه، نتوقع أن التدني في مستوى الرسمية والمركزية والنهوض في مستوى المشاركة وما تقتضيه من زيادة في حجم الاتصال ونوع التفاعل، تفرضها طبيعة مهام هذه المنظمات، وما قد ينجم عنها من علاقات التعاون والمؤازرة والثقة والاحترام المتبادل سوف تقود إلى زيادة في

مستوى الالتزام لهذا النوع من المنظمات. لأن في مثل هذه الخصائص التنظيمية ضمان توافر عناصر التكامل الوظيفي ذات التأثير الإيجابي على الالتزام التنظيمي [٩] ولا يتأتى التكامل الوظيفي إلا من خلال التصميم الوظيفي والممارسات الإدارية التي تنشد إيجاد تفاعل مرتبط بالوظيفة عال، وعلاقات تضامن وتآزر ومفاتحة مشتركة في المعلومات بين الموظفين. والعمل في ظل هذا المناخ التنظيمي يوفر خبرات عمل ذات معنى. وخبرات العمل ذات المعنى ذات تأثير على الالتزام التنظيمي [٩، ص١٥٩].

فرضيات الدراسة

على ضوء ما جاء في نتائج الدراسات السابقة حول مقدمات الالتزام التنظيمي، وما جادلنا به حول خصوصية المنظمات الأكاديمية في مهامها ومطالبها، فإننا ننتهي إلى صياغة ما يلي من فرضيات:

١ ـ ترتبط كل من متغيرات العمر وطول الخدمة والراتب ارتباطًا إيجابيًا بالالتزام التنظيمي.

٢ ـ ترتبط كل من متغيرات الرسمية والمركزية ارتباطًا سلبيًا بالالتزام التنظيمي. وعلى النقيض منها، ترتبط المشاركة ارتباطًا إيجابيًا بالالتزام التنظيمي.

٣ ـ يرتبط التفاعل المرتبط بالعمل ارتباطًا إيجابيًا بالالتزام التنظيمي.

٤ ـ ترتبط العلاقات بين الأشخاص ارتباطًا إيجابيًا بالالتزام التنظيمي.

٥ ـ يرتبط الرضا الوظيفي ارتباطًا إيجابيًا بالالتزام التنظيمي.

لم تتبن هذه الدراسة اختبار فرضية تتعلق بواحد من أبرز المتغيرات التي تحكم الالتزام قالت به الدراسات السابقة وهو مستوى التعليم. والسبب في ذلك أن هدف هذه الدراسة هو التعرف على مقدمات الالتزام في منظمة أكاديمية، والعينة الممثلة حقيقة لمهام هذا النوع من المنظمات غالبًا متساوون في مستوى تعليمهم. وبالتالي فإن إمكانية فحص التأثير غير واردة لغياب التباين بين أفراد العينة.

تعريف المصطلحات الرئيسة

الرسمية والمركزية والمشاركة

تمثل مظاهر إجرائية لبناء المنظمة ونعني بها ترتيبات التنظيم الرسمية من قواعد سلوكية

وعلاقات صلاحية وأنماط اتصال. تصف أو تحدد السلوك المطلوب أو المتوقع من العضو في المنظمة ونوعية علاقته بغيره ومستوى مشاركته في تنظيم عمله. تتباين المنظمات فيها، كمًّا ونوعًا وبتحديد *أدق فإن:*

الرسمية: تشير إلى إجراءات تقعيد الوظيفة بما تتضمنه من توافر قواعد للمهنة وتقنين للعمل ومراقبة للأنظمة واللوائح ومدى التساهل في تطبيق القواعد وحدود التجاوز المسموح به لهذه القواعد والأنظمة واللوائح.

المركزية: أو اعتماد التنظيم على تدرج السلطة أو الصلاحية: وتشير إلى درجة مشاركة عضو التنظيم في قرارات تتعلق بمهام عمله. وتزيد درجة المركزية إذا انحصرت صلاحية التصرف واتخاذ القرارات في يد شخص واحد أو عدد قليل. ومن جهة أخرى، كلما كان هنالك تفويض للسلطات للمستويات الإدارية المختلفة، فإن هذا يعني زيادة اللامركزية [٤٥، ص٩٠].

المشاركة: تشير إلى مدى إدراك العضو في التنظيم لمقدار التأثير الذي يمتلكه على قرارات مرتبطة بعمله، يشترك هو في صنعها. والمشاركة بهذا المعنى نفسية بطبيعتها [٤١؛ ٤٦].

التفاعل المرتبط بالعمل

ويشير إلى مدى محافظة العضو في المنظمة على مستوى من الاتصال المباشر بزميله اتصالاً ذا علاقة بطبيعة مهام وظيفته.

العلاقات بين الأشخاص

تشير إلى نوع التوجه الشخصي من قبل كل عضو في التنظيم نحو الآخر من حيث الثقة بقدراته المهنية، واحترام كل منهم لشخص الآخر ولمهنته، واستعداده لتقديم المساعدة له عند الحاجة لها، كما في حال ظهور إشكالية. ومساندة كل منهم للآخر وشعوره بالقرب منه، أو شعوره بالعزلة والوحدة.

الرضا الوظيفي

يعبر عن حالة وجدانية إيجابية ناجمة عن تقويم العضو في التنظيم لوظيفته وخبراته في علاقتها بقيمه وحاجاته. يتمثل عادة بمدى سروره عن وظيفته [٤٧].

العينة وجمع البيانات

العينة

المشاركون في هذا البحث مجموعة أعضاء هيئة التدريس السعوديين العاملين في كبرى الجامعات السعودية بالرياض العاصمة، واختيروا من مرجع التوظيف بالجامعة. ورغبة في عودة ما يضمن تمثيل مناسب لمجموعهم تم توزيع ما عدده ٤١٣ استبانة معدة لهذا الغرض، وهو العدد الفعلي لمنسوبي الجامعة من القوة العاملة الأكاديمية السعودية من حملة الدكتوراه فقط، ممن كانوا على رأس العمل فترة جمع البيانات. وزعت الاستبانات على الأعضاء في جميع كليات الجامعة ولم يستثن من ذلك إلا كلية الطب لأسباب تتعلق بالوقت والجهد والمصادر المالية، كان نصيب الكليات النظرية منها ما نسبته ٤٦,٢٥٪، بينما نصيب الكليات التطبيقية ما نسبته ٥٣,٧٥٪ تقريبًا.

ونظرًا لحساسية المتغير التابع، فإن المستجيبين قد أخطروا بالطبيعة التطوعية للإسهام بالدراسة مع ضمان السرية التامة للمعلومات التي يدلون بها.

والعدد من الاستبانات التي أعيدت يمثل ما نسبته ٢٨,٥٧٪ من مجموع ما تم توزيعه، أي ١١٨ استبانة، استبعد منها عشر استبانات إما لعدم اكتمالها أو لعدم انطباق مواصفات العينة عليها. فكان مجموع ما تضمنه التحليل الفعلي للبيانات ١٠٨ استبانات فقط، موزعة بنسبة ٦١,١١٪ للكليات النظرية ونسبة ٣٨,٨٩٪ للكليات التطبيقية. ولا يدخل ضمن النسب أي عضو من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية الصيدلة إذ لم يعاد لنا منهم أي استبانة.

ونعتقد أن الكليات الممثلة تعطي تنوعًا في خلفيات المشاركين وطبيعة المتغيرات المحيطة بهم محل اهتمام هذه الدراسة مما يتيح الفرصة للتعرف على طبيعة التأثيرات المتوقعة للمتغيرات المدروسة.

العينة النهائية تتسم بمتوسط عمر يساوي (٣٨,٥)، ومتوسط مدة خدمة تنظيمية

(٣,٨٢)، والتعليم عالٍ في مستوى الدكتوراه. وجميع أفراد العينة من الذكور لا الإناث. وتتركز طبيعة مهام عملهم حول البحث والتدريس حيث تمثل المهمة الرئيسة للمنظمة التي ينتمون إليها.

الأداة

لاختبار فرضيات الدراسة استخدم الباحث استبانة، صممت من قبله، تضمنت المجموعات التالية من البيانات والمقاييس:

١) *البيانات الديموجرافية:* وتمثل الخصائص الديموجرافية للعضو في المنظمة كالعمر ومستوى التعليم ومدة الخدمة والمرتب الشهري، بالإضافة إلى متغيرات أخرى لم تدرج في التحليل. وكان السؤال الخاص بالعمر مفتوحًا؛ أما الأسئلة المتعلقة ببقية المتغيرات الشخصية، فكانت مغلقة وترك للمستجيب فرصة تحديد خصيصته المميزة له من بين الخيارات المعطاة له.

٢) *مقياس الرضا الوظيفي:* تم قياسه باستخدام مقياس مكون من اثنين وعشرين بندًا. كل بند منها يمثل موقف العضو في التنظيم من المظاهر المختلفة لوظيفته مادية كانت أم معنوية، على ميزان مكون من خمس نقاط على نظام ليكرت تتراوح من عدم الرضا إلى منتهى الرضا (انظر ملحق ا). والبنود مجتمعة تعكس تقويم العضو وردود فعله الوجدانية لأوضاع عمله وتنظيمه. الانسجام الداخلي بين بنوده كان (٠,٩٠) وهو بهذا يتسق مع استخدام له في دراسة سابقة [٣٦].

٣) *العلاقات بين الأشخاص:* تم قياسها باستخدام مقياس مؤلف من اثني عشر بندًا. هذه البنود تضمنت علاقات الثقة والاحترام المتبادل والتضامن (انظر ملحق ب). والانسجام الداخلي بين بنوده كان ٠,٦٢ .

ومقياسا الرضا الوظيفي والعلاقات بين الأشخاص بناهما الباحث من واقع مراجعته لأدبيات الرضا الوظيفي والعلاقات، ودراسته الأولية لهما.

٤) *مقياس التفاعل المرتبط بالعمل*: يعكس الاتصال المرتبط بالأداء. تم قياسه باستخدام بنود مختارة من مقياس الاتصال التنظيمي لكل من ماريت وهيج وإيكن [٤٨] بعد تعديلها من قبل الباحث لتتلاءم وطبيعة العينة المستفتاة. وتضمن أربعة أبعاد محورية للاتصال المرتبط عادة بالمهنة هي: الاتصال المجدول، والاتصال الطارىء، ومضمون الاتصال ومستوى التكرار في الاتصال. إضافة لفرص التفاعل الاختياري لتأثيره الملحوظ على الالتزام، كما نوهنا في مراجعتنا للدراسات السابقة أعلاه (انظر ملحق ج). وكان الانسجام الداخلي بين بنوده مع هذه العينة ٠,٦٦ .

٥) *مقياسا الرسمية والمركزية*: استخدم لقياسهما بنود ممثلة لأدوات مقننة لقياس كل منها تم تطويرها من قبل هيج وإيكن [٤٩]. تضمن مقياس الرسمية سبعة بنود، تقيس مدى توافر قواعد للعمل واضحة ودرجة الحزم في تطبيقها وحدود المرونة في تجاوزها، بينما تضمن مقياس المركزية خمسة بنود، تقيس مدى إتاحة الفرصة للعضو في المشاركة في قرارات تتعلق بمهام عمله. وفي كل بند من بنود هذين المقياسين يطلب من المستجيب له أن يعبر عن موافقته من عدمها مع البند على ميزان مكون من سبع نقاط على نظام ليكرت، تتراوح من الموافقة جدًّا مع البند أو عدم الموافقة البتة معه (انظر ملحق د، هـ). وكان الانسجام الداخلي بين بنود كل مقياس منهما مع هذه العينة ٠,٨٠ و٠,٧٢ على التوالي.

٦) *مقياس المشاركة*: تم قياسها باستخدام مقياس سابق التقنين مؤلف من أربعة بنود تم تطويرها من قبل فروم [٤١]، تضمنت ما يشير إلى مدى تأثير العضو على ما يحدث في قسمه، ومدى تقبل مشرفه لما يقدم من أفكار، وسؤال مشرفه له عن رأيه ومدى تأثيره على قرارات مشرفة على ميزان مكون من خمس نقاط على نظام ليكرت (انظر ملحق و). الانسجام الداخلي بين بنوده كان ٠,٦٥ .

وعمومًا، الانسجام الداخلي لبنود مقاييس الرسمية والمركزية والمشاركة يتطابق مع تطبيقات لها سابقة من قبل مبتكريها، واستخدامنا السابق لها [٣٦].

٧) *مقياس الالتزام التنظيمي*: تم قياس الالتزام باستخدام مقياس مكون من خمسة عشر بنـدًا. صمم في الأصل من قبل بورتر وآخرين [١٧]، وتم تطويره من قبل مودي وآخرين [٣]، عرف اختصارًا باسم: استبانة الالتزام التنظيمي أو (OCQ). كل بند من بنود المقياس يطلب من المستجيب له أن يعبر عن موافقته من عدمها مع البند على ميزان مكون من سبع نقاط على نظام ليكرت. تتراوح من الموافقة جدًّا مع البند أو عدم الموافقة البتة معه (انظر ملحق ز). وقد استخدم من قبل معظم الدراسات التي تمت مراجعتها. الانسجام الداخلي لبنود هذه الأداة مع هذه العينة بالذات كان ٨٣, ٠ . وهي نتيجة تنسجم أيضًا مع نتائج كثير من تلك الدراسات التي استخدمته، بما فيها دراستنا السابقة له [٣٦].

ومن ناحية إجرائية، تفترض هذه الأداة أن الالتزام يقود إلى عدة مخارج سلوكية. فالأحرى بالموظفين من ذوي الالتزام العالي أن يكون لديهم رغبة قوية ونية في الاستمرار بالعمل في المنظمة. وفوق ذلك، أن مثل هذه النوايا السلوكية يمكن أن تترجم في صورة رغبة في البقاء أو المغادرة التي قد تظهر فيما بعد [١٧]. عدا ما يتوقع من أن الالتزام سوف يكون ذا علاقة بالانتظام في الحضور. إذ من المحتمل أن الموظفين ممن يتسمون بالتزام عالٍ لأهـداف التنـظيم ولـديهم اتجـاهـات إيجابية نحوه، لديهم رغبة قوية في المجيء للعمل والإسهام في بلوغ الأهداف. ومن المقترح أيضًا، أن يكون الالتزام ذا علاقة واضحة بالأداء على افتراض أن الموظف الملتزم أحرى به أن يبذل جهدًا أكبر في العمل.

وجميع المقاييس الرئيسة التي تضمنتها الاستبانة إدراكية تصورية بطبيعتها تمثل ما يراه العضو أو يعتقده، لا ماهو واقع فعلاً، أي أنها ذاتية لا موضوعية. وقد تمت ترجمة المقاييس الخـاصـة بالمتغـيرات البنـائية ومقياس التفـاعـل والالتـزام التنـظيمي من لغتها الأصلية (الإنجليزية) إلى اللغة العربية من قبل الباحث نفسه.

ونحب أن ننوه أن الاستبانة كانت معدة أساسًا لدراسة ظاهرة الالتزام التنظيمي وفق إطار نظري ومنهجي آخر غير المعمول به في هذه الدراسة [٣٦]. حيث تعرضت بنود بعض ما حوتـه من مقـاييس للتعـديل، خاصـة بنـود كل من مقياس التفاعل والعلاقات بين الأشخاص، بما ينسجم والهدف من الدراسة الحالية وطبيعة العينة ونتائج التحليل الأولي لبنودها، وإن كان المتغير التابع في كلا الدراستين واحد هو: الالتزام التنظيمي.

التحليـل والنتائـج

طبيعة الارتباط بين متغيرات الدراسة

باديء الأمر، استخدمنا معامل الارتباط البسيط لوصف طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغـيرات الدراسة. والبيانات في جدول رقم ١ تشير إلى أن متغيرات الدراسة ترتبط ارتباطًا واضحًا بالالتزام التنظيمي، ماعدا المرتب حيث تلاشى عنده مقدار الارتباط. وهذا النسق من العلاقة بين الالتزام وهذه المتغيرات فيه تأييد لما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج. كما تشير إلى تأييد وصفي أولي لما افترضناه.

جدول رقم ١. العلاقة الارتباطية البسيطة بين متغيرات الدراسة.

المتغيـرات /	الالتزام	العمر	المرتب	الخدمة	الرسمية	المركزية	المشاركة	التفاعل	العلاقات
العمر	٠,٣٠١								
المرتب	٠,٠٤٧	٠,١٣٨							
الخدمة	٠,١٨٩	٠,٥١٨	٠,٣١٠						
الرسمية	٠,١٦٩-	٠,٠٩٤	٠,٠١٨	٠,٠٩٤					
المركزية	٠,٢٦٠-	٠,١٢٠-	٠,٠٨٩-	٠,٠٦٤-	٠,٥٤٠				
المشاركة	٠,٤٠١	٠,١٢٦	٠,٠٤٩	٠,٠٩١-	٠,٣١٤-	٠,٢٢١			
التفاعل	٠,٣٥٠	٠,١١١-	٠,١٠٥-	٠,٠٣١-	٠,١٦٩-	٠,١٦١-	٠,٣٩٦		
العلاقات	٠,٢٨٤	٠,٢٢٥	٠,٠٤٩	٠,١٢٨	٠,٠٠٢	٠,١٥٤	٠,٣٨٣	٠,٢٢٥	
الرضا الوظيفي	٠,٦٤٣	٠,٣٩٣	٠,٢٤٣	٠,٣٠٥-	٠,٢٣٧-	٠,٤٠٧	٠,٣٦٠	٠,٢٩٢	٠,٢٣٩

وعلى الرغم من أن التحليل أعلاه قد أمدنا بمعلومة مفيدة عن العلاقة الارتباطية المتوقعة بين المتغيرات المدروسة، إلا أنه كان محدود القدرة في تزويدنا بشاهد استنتاجي عن حضور أو غياب العلاقة المستقلة فيما بينها، لسبب رئيس وهو أنه لا يحسب حساب الارتباط فيما بينها أو يتحكم به. ولذا، تبنينا طريقة الانحدار المتعدد كأسلوب لحل هذه الإشكالية، جاعلين الالتـزام التنـظيمي متغـيرًا تابعًا والمتغيرات الأخرى للدراسة متغيرات مستقلة،

وبذلك يتحقق لنا التعرف على المقدمات الفعلية للالتزام بين متغيرات الدراسة، وهو ما يمثل الهدف الرئيس للدراسة. ومن أبرز خصائص هذا الأسلوب الإحصائي قدرته على حساب مقدار التأثير لكل متغير في ارتباطه بالمتغير التابع والسماح بتقدير الأهمية النسبية في التأثير لكل متغير مقارنًا بتأثير بقية المتغيرات [٥٠]. وفي سياق معطيات المعادلة الانحدارية: ينبىء معامل الانحدار المتعدد multiple - R عن مقدار ما يسهم به المتغير المستقل في تفسير مقدار التباين في المتغير التابع، أي مقدار تأثيره عليه. بينما ينبىء معامل البيتا (B) عن مقدار أهمية المتغير المستقل في تفسير التباين في المتغير التابع. أي الأهمية النسبية له في التأثير على المتغير التابع، مقارنًا بتأثير غيره من المتغيرات داخل المعادلة الانحدارية نفسها.

مقدمات الالتزام التنظيمي

وسعيا وراء بلوغ الدراسة هدفها بما يستدعيه من اختبار الفرضيات والإجابة عن أسئلة البحث لجأنا لاستخدام نوعين من التحليل الانحداري:

ا) **انحدار بسيط**: تم التعامل من خلاله مع جميع متغيرات الدراسة كلًّا على حدة كمتغير مستقل في تأثيره على الالتزام دون ضبط لتأثير المتغيرات الأخرى رغبة في تحديد تلك المتغيرات ذات التأثير الواضح على الالتزام من بين المتغيرات موضوع الدراسة.

ب) **انحدار متعدد**: لفحص مقدار التباين في المتغير التابع المنسوب للمتغيرات المستقلة، وللتعرف على الأهمية النسبية للمتغيرات في تأثيرها على الالتزام التنظيمي كمتغير تابع، في حضور تأثير المتغيرات الأخرى. وتم هذا على مرحلتين:

المرحلة الأولى. بدأت باختبار تأثير كل متغير من متغيرات الدراسة كمتغير مستقل بنفسه مع ضبط تأثير المتغيرات الأخرى التي تقع ضمن فئته وفقًا للتصنيف التالي للمتغيرات في مجاميع: فئة الخصائص الديموجرافية، فئة الخصائص البنائية، فئة خبرات العمل، وهو تصنيف معمول به في آداب التنظيم [٧؛ ٢٩؛ ٥٦]، وذلك بإدخال المتغيرات من كل فئة في المعادلة الانحدارية على حدة. واشتملت المتغيرات الديموجرافية على: العمر، والراتب، والخدمة، بينما تضمنت المتغيرات البنائية: متغيرات الرسمية والمركزية والمشاركة. وحَوَتْ فئة الخبرات: متغيرات العلاقات بين الأشخاص والرضا الوظيفي. وأُبقي على التفاعل منفردًا

كخصيصة من خصائص الوظيفة لأن لا شبيه له من فئته في دراستنا.

وهذا النوع من التحليل يتيح فرصة مقارنة الأهمية النسبية للمتغيرات في تفسير مقدار التباين في المتغير التابع لكل متغير داخل فئته، وبين المتغيرات مجموعة في صيغة فئات أو مجاميع.

المرحلة الثانية. وتم فيها ضبط التأثير لجميع المتغيرات عن طريق إدخال جميع متغيرات الدراسة في المعادلة الانحدارية مجتمعة كمتغيرات مستقلة والالتزام لوحده كمتغير تابع. وهذا النوع من التحليل يمدنا بفكرة حول مقدار تأثير هذه المتغيرات مجتمعة على الالتزام مع تحديد الأهمية النسبية في التأثير لكل متغير من بينها [٥٠].

وبمقارنة نتائج التحليل الانحداري للمتغيرات في المعالجتين تجلت لنا أمور مهمة، نعرض لها فيما يلي:

التأثير المنفرد لكل متغير على الالتزام

جدول رقم ٢ . الانحدار البسيط بين المقدمات منفردة والالتزام.

المقدمات	معامل الانحدار**	مستوى الدلالة الفعلي
العمر	٠,٣٠١	٠,٠٠٢
المرتب	٠,٠٤٥	٠,٦
طول الخدمة	٠,١٨٩	٠,٠٥
الرسمية*	٠,١٦٤-	٠,٠٩
المركزية*	٠,٢٦٥-	٠,٠٠٥
المشاركة	٠,٤٠٠	٠,٠٠٠٠
التفاعل المرتبط بالعمل	٠,٣٥٠	٠,٠٠٠٢
العلاقات بين الأشخاص	٠,٢٩٠	٠,٠٠٢

تابع جدول رقم ٢ .

المقدمـات	معامل الانحدار**	مستوى الدلالة الفعلي
الرضا الوظيفي	٠,٦٣٤	٠,٠٠٠٠

* اتجاه العلاقة كان سلبيًا. ** قيمة معامل الانحدار المتعدد (multiple - R).

وكما هو واضح من الجدول رقم ٢ ، نجد أن سبعة متغيرات ارتبطت ارتباطًا مباشرًا وواضحًا بالالتزام، في حالة التعامل مع كل من هذه المتغيرات كمتغير مستقل لوحده في تأثيره على الالتزام. وهي وفقًا لقوة تأثير كل منها: الرضا الوظيفي وحاز على أعلى مستوى من التأثير بلغ ٠,٦٣٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٠ . تبعه في التأثير المشاركة ٠,٤٠٠ عند مستوى دلالة بلغ أيضًا ٠,٠٠٠٠ ، بينما نال التفاعل المرتبط بالعمل تأثيرًا مقداره ٠,٤٥٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٢ . تلاه في التأثير العمر حيث حقق تأثيرًا بلغ مقداره ٠,٣٠١ ونجد من الجدول نفسه أن العلاقات بين الأشخاص حققت تأثيرًا مقداره ٠,٢٩٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٢ .

وفي الـوقت الـذي شذت فيه المركزية من بينها في اتجاه التأثير حيث كان ارتباطها بالالتزام عكسيًا — وهو ما توقعناه — نجد أن لها تأثيرًا واضحًا بلغ (٠,٢٦٥) ولا غرابة إذا ما أخذنا في الاعتبار تعريفها الإجرائي بأنها نقيض للمشاركة، وفي نتائجنا كان تأثير المشاركة عاليًا وإيجابيًا. تلاها في التأثير طول فترة الخدمة (٠,١٨٩). وعلى الرغم من أن الارتباط بين الرسمية والالتزام لم يكن واضحًا عند المستوى المطلوب، إلا أنه كان في الاتجاه المتوقع للتأثير. حيث كان تأثيرًا سلبيًا بلغ مقداره -٠,١٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٩ ، كما لم يكن للمرتب تأثيره الواضح أيضًا، على الرغم من أنه كان في الاتجاه المتوقع.

وكما يبدو من جدول رقم ٢ أن النتائج تؤيد معظم الفرضيات وبقي القليل لم يحظ بالتأييد؛ فالفرضية الأولى نصت على أن هنالك علاقة إيجابية واضحة بين العمر والمرتب وطول فترة الخدمة. والتحليل الانحداري البسيط أظهر أن هنالك علاقة واضحة بين العمر وفترة الخدمة والالتزام لكن لا علاقة بين المرتب والالتزام. ونصت الفرضية الثانية على أن المشاركة ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالالتزام بينما ترتبط به الرسمية والمركزية ارتباطًا عكسيًا. إلا أن التحليل الانحداري أظهر أن لا علاقة واضحة للالتزام بالرسمية، في حين تتأكد العلاقة بين المشاركة والالتزام، والمركزية والالتزام وفي الاتجاه المقترح نفسه، مما يعني التأييد الجزئي

للفرضية الثانية. وترى الفرضية الثالثة أن العلاقة بين التفاعل المرتبط بالعمل والالتزام إيجابية وتعزز هذا الاتجاه للعلاقة من واقع النتيجة أعلاه مما أتاح دعمًا لما افترضناه في حين أن الفرضيتين الرابعة والخامسة تريان وجود علاقة إيجابية بين كل من العلاقات بين الأشخاص والرضا الوظيفي في تأثيرهما على الالتزام ونتائج التحليل الانحداري تؤيد هذه الفرضيات.

والقدرة على تكرار هذه النتائج مقارنة بنتائج الدراسات السابقة توحي بأن هذه المتغيرات قد تمثل مقدمات ثابتة نسبيًا للالتزام التنظيمي بغض النظر عن نوع التنظيم. لكن يبقى أن هذا الاتجاه للتأثير ناجم عن انفرادها به دون غيرها، حيث لم يؤخذ في الاعتبار تأثير كل من هذه المتغيرات في حضور تأثير المتغيرات الأخرى للدراسة. فماذا عن هذا التأثير فيما لو تم ضبط التأثير الناجم عن المتغيرات الأخرى، أو ما أهمية تأثير كل منها مقارنًا بتأثير غيره، عند ضبط تأثير غيره من المتغيرات؟

الأهمية النسبية في التأثير على الالتزام بين المتغيرات

ا) **الأهميـة النسبية في التأثير بين المتغيرات في فئات.** المعالجة الإحصائية لانحدار الالتزام على بقية المتغيرات انتهت إلى النتائج المعطاة في جدول رقم ٣، وكما هو ظاهر، هنالك تباين واضح في أهمية تأثير كل متغير ضمن فئته وبين فئات المتغيرات. ففي حالة الخصائص الديموجرافية، نجد أن مقدار تأثيرها مجتمعة بلغ مقدرًا بقيمة «ف» **٣,٥٠٩** عند مستوى دلالة ٠,٠٢. وتبقى الأهمية في التأثير للعمر دون غيره من المتغيرات الديموجرافية ولا غرابة، فالعمر من فئة المتغيرات التي تعرف بمتغيرات النزعة للالتزام والتي لها تأثيرها على التزام الفرد المبدئي ذي القدرة على التنبؤ بالالتزام النهائي له [٥١]. وفي هذا أيضًا دعم واضح لما ورد عن تأثيره في نتائج التحليل الانحداري البسيط.

وعند فحص تأثير أي من المتغيرات البنائية مع الأخذ في الاعتبار تأثير المتغيرات البنائية الأخرى أي ضبطه، نجد أن للمتغيرات البنائية تأثيرها على الالتزام حيث فاق تأثير المتغيرات الديموجرافية «ف» **٨,٣٥٩**، عند مستوى دلالة عال. غير أن الأهمية في التأثير من بينها انحصرت في كل من متغيري المشاركة والمركزية مرتبة على التوالي وفي الاتجاه المقترح نفسه لعلاقتهما بالالتزام. ويبدو أن لا أهمية للرسمية في التأثير على الالتزام. وفي حالة

جدول رقم ٣. الانحدار المتعدد بين المتغيرات في فئات والالتزام التنظيمي.

المقدمات	معامل الأهمية**	مستوى الدلالة الفعلي
فئة المتغيرات الديموجرافية		
العمر	٠,٢٧٨	٠,٠١
المرتب*	٠,٠٠٦-	٠,١٠
طول الخدمة	٠,٠٤٧	٠, ٧
قيمة (ف) للمتغيرات الديموغرافية مجتمعة = ٣,٥٠٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٢		
فئة المتغيرات البنائية		
الرسمية	٠,٠٦٢	٠, ٦
المركزية*	٠,٢١٠-	٠,٠٥
المشاركة	٠,٣٧٤	٠,٠٠٠١
قيمة (ف) للمتغيرات البنائية = ٨,٣٥٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٠		
فئة خبرات العمل		
العلاقات بين الأشخاص	٠,١٤٠	٠,٠٧
الرضا الوظيفي	٠,٦١٠	٠,٠٠٠٠
قيمة (ف) لمتغير خبرات العمل = ٣٩,٨٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٠		

* اتجاه العلاقة كان عكسيًا.

** معامل الأهمية مقدرًا بقيمة البيتا (B).

الخبرات، عند فحص تأثير متغير الرضا الوظيفي مع ضبط متغير العلاقات ظل لكل منهما أهميته في التأثير مع الاختلاف في أهمية تأثير كل منهما على المتغير التابع، حيث أظهر الرضا الوظيفي أهمية أكبر في التأثير على الالتزام مقارنًا بمتغير العلاقات بين الأشخاص، والذي حظي بأهمية في التأثير لكنها نسبيًا ضعيفة.

وعلى الرغم من غياب الأهمية لتأثير بعض المتغيرات عند ضبط الأخرى في كل مجموعة حيث تلاشت الأهمية في التأثير لكل من متغير الراتب وطول الخدمة والرسمية إلا أن

المـدهش حقًا، أن ترتيب الأهمية في التأثير لما بقي له أهمية جاء مطابقًا لترتيبها في التأثير منفردة. إذ ظل الرضا الوظيفي محتفظًا بترتيبه المتقدم في أهمية تأثيره من بين بقية المتغيرات، تلته المشاركة، فالتفاعل، فالعمر، ثم المركزية، فالعلاقات بين الأشخاص. ولا أهمية في التأثير للمتغيرات التي لم يثبت تأثيرها في الأصل. والأهم من ذلك، أن فئة خبرات العمل مجتمعة فاقت في تأثيرها سائر فئات المتغيرات، حيث بلغ مقدار تأثيرها «ف» ٣٩,٨٦٤، عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٠، وهي نتيجة تنسجم بالتمام مع نتائج دراسات مماثلة تعاملت مع المتغيرات في فئات [٧؛ ٢٦].

ب ـ **الأهميـة النسبية في التأثير بين المتغيرات مجتمعة**. عند ضبط التأثير لمتغيرات الـدراسـة كافـة، نجـد أن مقدار التأثير لمتغيرات العمر وفترة الخدمة والراتب والرسمية والمركزية والمشاركة والتفاعل والعلاقات بين الأشخاص على الالتزام مجتمعة كان عاليًا، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المتعدد ٠,٦٩٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٠، غير أن الأهمية لكل منها في التأثير بدت متباينة.

وكما هو ظاهر في جدول رقم ٤، النتائج تشير إلى أهمية واضحة جدًا لمتغير الرضا الوظيفي في التأثير على الالتزام التنظيمي، وتلاشي الأهمية في التأثير للمتغيرات الأخرى عليه.

المناقشـة و الاستنتاجـات

انصب الاهتـمام في هذه الـدراسـة على اكتشاف إمكانية تأثير متغيرات معينة على الالتزام لمؤسسة أكاديمية سبق القول بتأثيرها على الالتزام التنظيمي لأوساط مغايرة من قبل دراسات سابقة. من هذه المتغيرات ما له صلة بالخصائص الديموجرافية للعضو في التنظيم كالعمر والمرتب وطول فترة الخدمة، أو ما له صلة بخصائص بناء التنظيم نفسه كالرسمية والمركزية والمشاركة، أو ما يمثل خصائص للوظيفة كفرص التفاعل التي تتيحها الوظيفة التي يعمل عليها، أو خبرات العمل من علاقات مع زملائه العاملين معه ومدى رضاه عن مظاهر متعددة لواقع معطيات تنظيم عمله.

وقد أسفرت نتائج التحليل الانحداري الأولي على أن لمتغيرات العمر ومدة الخدمة والمركزية والمشاركة والتفاعل والعلاقات بين أعضاء التنظيم والرضا الوظيفي تأثيرها المباشر

جدول رقم ٤ . الانحدار المتعدد بين المتغيرات مجتمعة والالتزام التنظيمي .

المقدمـات	معامل الأهمية**	مستوى الدلالة الفعلي
العمـر	٠,٠٤٤٧	٠,٦٢٨
الدخـل*	٠,٠٩٥٢-	٠,٢٣٣
طول الخدمة	٠,٠٠٥	٠,٩٥٣
الرسمية	٠,٠٢٩٠	٠,٧٥٤
المركزية*	٠,٠١٩٢-	٠,٨٤٤
المشاركة	٠,١٣٧	٠,١٣٣
العلاقات بين الأشخاص	٠,٠٧٣٧	٠,٣٩٣
الرضا الوظيفي	٠,٥٤٨	٠,٠٠٠

قيمة (ف) = ٩,٨٨٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠٠)

قيمة معامل الانحدار المتعدد (Multiple - R) = ٠,٦٩٠

* اتجاه العلاقة كان عكسيًا .

** معامل الأهمية مقدرًا بقيمة البيتا (B).

على الالتزام التنظيمي وفي الاتجاه المتوقع . في حين أخفق كل من متغير المرتب والرسمية في إحراز تأثير واضح على الالتزام .

إن تأثير المتغيرات الديموجرافية على الالتزام أمر تحكمه خصائص الشخص الديموجرافية نفسه وبالتالي جاء تأثيرها مماثلاً للتأثير الذي كشفت عنه الدراسات السابقة . ولا عجب فهي تمثل خصوصية فردية لها سمة الثبات النسبي الذي يتفاوت فيه الأفراد . ونتيجة مثل هذه فيها تأكيد لما قال به مودي وآخرون [٣٢] من أن الفروق الفردية بين العاملين في خصائصهم الشخصية كأفراد، متغير له أهميته في فهم عملية تشكل الالتزام .

كما أن المشاركة بإعطاء قدر أكبر من التحكم بالعمل من قبل شاغل الوظيفة وزيادة التفاعل بين أعضاء التنظيم، ونوعية العلاقات بينهم تمثل مطالب مهمة من مطالب مهام الوظيفة الأكاديمية والتي تمثل جوهر العملية التعليمية الجامعية . لذا كان تأثير متغيرات المشاركة والمركزية والتفاعل والعلاقات واضحًا على الالتزام التنظيمي في هذه المنظمة

الأكاديمية. إن مثل هذه النتائج تنسجم مع ما قيل عن نوعية المتغيرات التي تحكم تنظيم أمثال هذه المنظمات بأنها عضوية [٤٤]، وما أشير إليه حول مطالب ومعوقات العمل في المؤسسات الأكاديمية الجامعية [١٠ ؛ ١٣ ؛ ١٤] وما ذكر عن طبيعة الانصياع لهذا النمط من التنظيمات، على أنه يمثل ضربًا من ضروب التعلق الخلقي. وهذا التعلق الخلقي — كما وصفه إتزيوني — ينطوي على توجه إيجابي مكثف، ناجم عن نفوذ معياري للمنظمة مبني على توظيفها للعوائد الرمزية مثل التقدير والوجاهة والقبول. وبهذا يفوق نمط الالتزام للمنظمات المهنية والذي يتسم غالبًا بالذرائعية [١٦، ص٥٣].

لقد أكدت دراسات حديثة تأثير هذا النوع من المتغيرات التي تعبر عن أخلاقيات الناس في التعامل، على توحدهم مع الموضوعات المختلفة في بيئاتهم بما في ذلك نمط الالتزام للمنظمات التي يعملون لها [٥٢]. وفي كل المنظمات كلما ارتقت المشاركة في مستواها زادت احتمالية هيمنة الانصياع الأخلاقي للتنظيم من قبل العاملين فيه [١٦]. لأن في المشاركة: رفع للروح المعنوية للأفراد وإشباع حاجاتهم للاحترام وتأكيد الذات. بل صقل قدراتهم وتنمية مهاراتهم في حل المشكلات. وتقوية للاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين والزملاء وتنمية روح الفريق والشعور بالعضوية والانتماء [٤٥]. ومن تأثيراتها أيضًا — على حد تعبير ديفيز [٤٦، ص١٨٦] — شعور المشارك في تنظيم العمل بالأهمية ومنحه الفرصة لتحقيق ذاته، بل تشجيع الأفراد على تقبل المسؤولية لاشتراكهم ذاتيًا في المنظمة التي يريدون لها أن تنجح. وقيمة لها تكمن في شحذ طاقات الابتكار والتفكير لدى العاملين. فضلاً عن أن في المشاركة إثراءً للوظيفة والإثراء الوظيفي يزيد من الرضا والالتزام علاوة على الإنتاجية [٥٣].

وحسبنا أن يكون في هذا النوع من التأثير تفسير لغياب تأثير متغيرات أخرى كالمرتب. إذ قد يعزى غياب تأثيره إلى عدم أهميته كمصدر لإشباع حاجات الفرد مقارنًا بأنواع أخرى من مصادر الإشباع التي ينشدها العامل من العمل في هذا النوع من المنظمات كأسلوب المعاملة ونوع المهمة التي يمارسها في علاقتها باستثماره لكوامنه. وإن كان للمرتب تأثيره كدخل مادي فقد لايحدث مباشرة وإنما من خلال تأثيره على متغير وسيط كالرضا الوظيفي، لاسيما أنه أحد المتغيرات التي تحكم الرضا الوظيفي [٤٦ ؛ ٤٧]. إن نتائج شبيهة لغياب التأثير المباشر للمرتب على الالتزام قد شوهدت في دراسة خاصة بالالتزام التنظيمي عند عينة من الممرضين في المستشفيات قام بها بريف والداج [٥]. ويعلق كل من ولش

ولفان على نتيجة أخرى مشابهة أخفق فيها الرضا عن المرتب في التأثير على الالتزام لعينة من مركز طبي يضم فريقًا من الأطباء المحترفين والفنيين والموظفين في الخدمات الطبية والطبية النفسية بالقول: «ولربما أن للرضا بالمرتب ميزته الخاصة به، مستقلاً عن الالتزام. كما يوحي بأنه لا يمكن للمؤسسة أن تشتري الالتزام من موظفيها. وبالتالي تعزز من رأي مودي وزملائه ١٩٧٩م، حول الطبيعة العابرة للرضا الوظيفي فهم يرون أن الأحداث اليومية في مكان العمل قد تؤثر على مستوى الرضا الوظيفي للموظفين غير أن مثل هذه الأحداث قد لا تتسبب في إعادة التقويم بجدية لتعلقهم بالمؤسسة ككل» [٢٢، ص١٠٨٤]. وهذا يوحي بأن لطبيعة المهنة التي يمارسها الشخص ونوعية التنظيم الذي يحكمها تأثيرهما على نوعية المتغيرات التي تحكم التزامه للمنظمة التي يعمل لها. ومهما يكن فإن مثل هذه التفسيرات بحاجة لاستقصاء بحثي أعمق.

على أن الرضا عن واقع معطيات بيئة العمل في هذه المنظمة وكما هي الحال مع منظمات أخرى تختلف عنها في الخصائص الوظيفية والبنائية يبقى هو المحك الأساس في فهم عملية الالتزام بغض النظر عن واقع التنظيم. فمتى ما كان العضو في التنظيم راضيًا عنه، لاشك أن تعلقه به سوف يزداد. يؤكد ذلك ثبات تأثير متغير الرضا الوظيفي منفردًا وثبات أهميته في التأثير عند ضبط تأثير سائر المتغيرات، حيث ظل تأثيره مهمًا وتلاشت الأهمية في التأثير لبقية المتغيرات. وقد يكون في أهمية تأثيره دليل على توافر شروط التكامل الوظيفي بما في ذلك عامل المساندة التنظيمية، إذ إن المساندة انعكاس لمدى اهتمام المنظمة بموظفيها ذو تأثير على الالتزام [٩]. لكن ماذا عن الإخفاق في تأثير متغير الرسمية على الالتزام التنظيمي؟ وماذا يعني التأثير السلبي لها على الرغم من عدم وضوحه؟

نتائج دراسة تأثير الرسمية على الالتزام تتراوح بين القول بغياب التأثير وحضوره مع اختلاف اتجاه العلاقة بين السلب والإيجاب. فالبعض من الدراسات التي تمت مراجعتها أعلاه قالت بالتأثير الإيجابي والبعض الآخر قال بالتأثير السلبي للرسمية. وفي دراستنا الحالية نجد تأثيرًا سلبيًا للرسمية غير أنه لم يكن عند مستوى الوضوح المطلوب لفرضيات هذه الدراسة. وبالمقابل، نجد أن تأثيرها يصبح باتجاه مغاير للاتجاه الذي توقعناه أي اتجاه إيجابي لكنه ضعيف جدًا، مع تلاشٍ لأهمية هذا التأثير، في حالة ضبطنا لتأثير المتغيرات الأخرى.

إن من بين التفسيرات المحتملة لهذا التباين في التأثير أن لا تأثيراً سلبيًّا للرسمية ما دامت بالمقدار المطلوب. لأن إيجابية وجودها محكومة بمدى الحاجة إليها. وبزيادتها عما هو مطلوب، يزداد تأثيرها السلبي. عليه، كانت النتيجة. وهذه النتيجة مماثلة لما حدث مع دراسات لتأثيرها في منظمات مختلفة حيث انتهت هذه الدراسات إلى القول بأن تأثير الرسمية على الالتـزام ضعيف [٥٤]. وكما سبق وأن ذكرنا نقلاً عن سيلاقي ووالاس [٤٣] أن الدراسات حول المهنيين كالمهندسين والمحاسبين والفيزيائيين اكتشفت أنه كلما زاد التمسك بالرسمية زاد الإحساس بالاغتراب عن العمل. وفي هذا إشارة إلى تأثيرها السلبي على هذا الصنف من العاملين. غير أن موريس وستيرز [١١] خلصا من دراستهما لمهنيين وموظفين من غير أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الأمريكية إلى أن زيادة الرسمية قد تؤثر على الالتزام إلى حد ما، عن طريق تسهيل كل من العمل ووضوح الدور. فتوافر القواعد المكتوبة والإجراءات يساعد على تحسن المواقف الغامضة مما يعطي الأعضاء، خاصة من ذوي الالتـزام العـالي، الفرصة لإنجاز الأهداف. وتوجد بعض الأدلة على أن العاملين العلميين والمهنيين يقدمون أحسن الأداء عند تحررهم من الحيرة واللبس في التنظيم [٤٦]. وقد يكون في المستوى المعقول من الرسمية بلوغ هذه الدرجة من التحرر. وفي كل ما سبق دعم لاستنتاجنا الأولي بأن مقدمات الالتزام تبدو ثابتة نسبيًّا بغض النظر عن نوع التنظيم.

وعلى أي حال، يبقى للرسمية أهميتها كمتغير تنظيمي؛ إذ لابد من وجود قدر منها في أغلب المنظمات، ولكن المسألة الجوهرية تتمثل في تحديد القدر اللازم منها. إذ إن هنالك بعض النظم الفرعية والعاملين بحاجة إلى درجة كبيرة من الرسمية، فيما تتطلب نظم فرعية أخرى وعاملون آخرون درجة أقل [٤٣، ص٥٢٩] مما يعني أن تأثيرها — إيجابًا أو سلبًا — مرهون بمقدار الحاجة إليها.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، قد يعود هذا النمط من التباين في النتائج لغلبة متغيرات أخرى أقوى من الرسمية في التأثير على الالتزام، وإن كان للرسمية تأثيرها على تلك المتغـيرات. ومـا يمكن أن ينتهي إليه الباحث من مراجعته للدراسات السابقة، خاصة الدراسات التي تقول بتأثير بناء التنظيم على ظروف العمل ومخارج التنظيم، أن نوع الخبرة التنظيمية التي يخبرها الفرد في عمله محكوم بخصائص التنظيم. ومن ثم فإن تأثير البناء على الالتزام يتحقق من خلال تأثيره على أوضاع الوظيفة وخصائصها.

وتفسير مثل هذا أضحى تقليدًا في دراسة العديد من الظواهر التنظيمية وهو ما يعرف بدراسة التأثيرات الوسيطة للمتغيرات. أي أن غياب التأثير لبعض المتغيرات قد يعود إلى الحقيقة القائلة بعدم التأثير المباشر لها على المتغير التابع وأن تأثيرها لا يتأتى إلا بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على متغيرات أخرى تؤثر بدورها مباشرة على الالتزام التنظيمي. وهو افتراض له ما يؤيده من الشواهد التطبيقية. فقد وجد ماثيو [٣٨] أن تأثير إجهاد الدور وسمات التدريب على الالتزام تأتي عن طريق تأثيرهما على الرضا الوظيفي. وهنالك ما يؤيد مثل هذا الافتراض أيضًا في دراسات هول وشنايدر [٢٨]، وينر [٢٩] وفاندنبرج ولانس [٣٧]. وفي كل هذا دعم لما انتهى إليه كل من وليامز وهيزر بأن العديد من مقدمات الالتزام له تأثير غير مباشر فقط، بواسطة تأثيره المباشر على الرضا الوظيفي [٣٨، ص٦١٦]. وبالتالي فإن احتمالية التأثيرات الوسيطة لهذه المتغيرات التابعة أمر وارد.

وإذا كانت الرسمية لا تأثير لها مباشرة على الالتزام وكان التأثير الأقوى لصالح متغيرات قد يكون للرسمية تأثير عليها كالرضا الوظيفي، فإنه من الممكن — إذن — أن يعمل الرضا الوظيفي كمتغير وسيط في العلاقة بين الرسمية والالتزام، خاصة أنه من الثابت قوله إن لبناء التنظيم وأوضاعه تأثيرها على الرضا الوظيفي [٣٢؛ ٣٩؛ ٤٣؛ ٤٧].

إن صح ما ذهبنا إليه من احتمالية هذا النوع من التأثير الوسيطي للمتغيرات، فإن النظر في تأثير متغيرات بعينها على الالتزام في منظمة أكاديمية قد يعطيها خصوصية ذاتية تتعلق بطبيعة هذه المنظمات وأبرز المتغيرات التي تميزها عن غيرها مما له أثره الكبير على الالتزام لها، كالاستقلالية والحرية والمساندة وفرص الاستثمار الذاتي. لأن متغيرات مثل هذه ثبت تأثرها مباشرة بعوامل بنائية كالرسمية والمركزية والمشاركة [٢٢؛ ٣٩-٤١؛ ٤٦؛ ٥٥] وتأثيرها على الالتزام التنظيمي بأبعاده المختلفة [٧؛ ٩؛ ١٨؛ ٢٦؛ ٣٨]. ولهذا، يمكن أن تكون أمثال هذه المتغيرات وسيطًا في التحقق من تأثير خصائص بناء التنظيم على الالتزام للمنظمة.

المضامين والتوصيات

لقد اتضح لنا أن لمتغيرات الدراسة تأثيرها كمقدمات للالتزام التنظيمي في منظمة أكاديمية. وتبقى الأهمية في التأثير لمتغير الرضا الوظيفي من بين هذه المتغيرات. ولا غرابة

فهـو يمثل «رد فعل تقويمي وانفعالي يعبر عن مدى حب الشخص أو كراهيته لوظيفته» [٤٣، ص٧٤]. وإذا أخـذنـا في الاعتبار تعريفنا الإجرائي له بأنه متغير يعبر عن جملة انطباعات الفرد عن تنظيم عمله ومجمل خبراته معه، جمعت في متغير واحد هو رضاه عنها، فإن إحرازه لأكبر درجة من التأثير والأهمية في التأثير لم يعد مستبعدًا.

كما أن وضوح التأثير لبعض المتغيرات منفردة وغياب أهميتها في التأثير مجتمعة يوحي بأن لهذه المتغيرات تأثيرها المباشر كمقدمات للالتزام لكن تحت تنظيمات من نوع معين أو أن لها تأثيرها غير المباشر من خلال تأثيرها على متغيرات ذات تأثير مباشر على الالتزام من مثل متغيرات البناء والوظيفة والخبرات، كالمشاركة والتفاعل والرضا الوظيفي.

على أن هذا الاستنتاج يبقى أوليًا ومشروطًا بضرورة التحقق منه على نطاق أوسع وفي إطار منهجي أرحب يأخذ في الاعتبار التعريف الإجرائي الدقيق لكل متغير وتضمين أكبر عدد ممكن من المتغيرات ما أمكن ومن الوسط أو المحيط نفسه. وبالطبع، هذا لا يقف حائلاً دون تدوين بعض ما أوحت به نتائج هذه الدراسة من مضامين نظرية أو تطبيقية تمثل إطارًا مرجعيًا لتوصيات بدراسات مستقبلية، من ذلك:

١) أن التأثير الواضح للرضا الوظيفي يكشف عن أهميته كخبرة تنظيمية له علاقته الـوثيقـة بمتغـيرات تنظيمية ووظيفية أخرى كالالتزام والأداء والإنتاجية. فبازدياده يزداد الالتزام ومع ازدياد الالتزام نتوقع تحسنًا في الأداء وزيادة في مستوى الإنتاج ما دام الفرد راضيًا عن واقعـه الـوظيفي. لأن مثل هذه الزيادة في الرضا تعزز من الانشراح النفسي والاحتفاظ بالخبرة والإنتاجية [٣٧]. وقد كشفت عن مثل هذه التأثيرات دراسات مودي وزملائه [٣] وأوحت بها مضامين دراسات أخرى مثل تلك التي تناولت الفاعلية الذاتية في علاقتها بالالتزام [٥١؛ ٥٦].

إن لرضـا الفرد عن واقعه الوظيفي أهميته، ومن ثم وجب الاهتمام بتحسين ذلك الواقع. ومقياسنا تضمن مظاهر متعددة لموقف العضو من واقعه الوظيفي. ولقد لاحظنا أنه بازدياد رضاه عن ذلك الواقع يزداد التزامه، لذا لابد من المزيد من الاهتمام بهذا الواقع طلبًا لزيادة الالتزام وما ينجم عنه من تأثيرات إيجابية من زيادة في العطاء ونوعية في الإنتاجية.

٢) أن تأثير خبرات العمل انعكاس لنوعية تأثير طبيعة التنظيم: بناء ووظيفة. وتفوق الرضا الوظيفي كخبرة على بقية متغيرات الدراسة في أهمية التأثير على الالتزام التنظيمي يمثل

جماع تقويم العضو لبنية التنظيم بإجراءاته ومخارجه. ومقياسنا للرضا الوظيفي انطوى على بنود تمثل موقف العضو في التنظيم من مظاهر وظيفية تمثل خصائص مميزة لوظيفته كالاستقلالية والتحدي الوظيفي وأخرى للسياسات الإدارية التي تحكم سلوكه. يضاف إلى ذلك أن عينتنا تقع تحت تنظيم مميز له خصوصيته، وقد يكون في نوعية التنظيم ضبط لنطاق التأثير. ومن ثم يمكن أن نفترض أن تأثير الرضا كخبرة تعريف إجرائي لتأثير طبيعة التنظيم. ولغيرنا حق التحقق من ذلك، وفق تصميم أدق وفي نطاق أرحب.

٣) أن معرفة الأسبقية السببية بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لها مضامينها النظرية والتطبيقية المتعلقة بفهم حقيقة العلاقة بين العضو والمنظمة. والأبعد من ذلك، أن تصميم متغيرات دخيلة كالمشاركة والتحدي والاستقلالية والحرية على أنها تزيد من الرضا ومن ثم الالتزام قد يزيد من فهمنا لطبيعة تأثير الرضا كمتغير وسيط، على افتراض أن مثل هذه الزيادة في الرضا تنتهي بتعزيز نفسية الموظف وإنتاجيته واحتفاظه بخبراته [٣٧].

وتأثير الرضا الوظيفي له دلالاته المتعلقة بطبيعة الالتزام التنظيمي كاتجاه له أبعاده المعرفية والوجدانية والسلوكية؛ ففي تمام الرضا تحقيق للتوازن بين هذه الأبعاد وفي عدم الرضا مدعاة للتنافر بينها بما يؤول إليه من تذمر واستياء. والرضا يعبر عن حالة الانسجام بين ما يعرفه العضو في المنظمة عن نفسه من عطاء يمنحه لها ممثلاً بوقته وجهده، وبين ما يناله منها ممثلاً بما يحصل عليه من عائد ماديًا كان أم معنويًا يفضي به لحالة وجدانية إيجابية هي الرضا الذي يعزز من التزامه. والعكس في حالة الاستياء حيث يرى أن لا تكافؤ بين ما يقدم ويقدّم له مما يفقده التوازن بين معارفه ووجداناته وسلوكياته يظهر في صورة ضعف بالتزامه لمنظمته. لقد وجد بروكنر وآخرون [٥٢] أن الأفراد من ذوي الالتزام العالي نسبيًا أظهروا تدنيًا شديدًا في التزامهم، عندما انحرفت سلبيًا خبرتهم مع المنظمة عن اعتقاداتهم السابقة فيها. وفي هذا برهان على أهمية تحقيق التوازن بين المعطيات والمطالب.

إن مثل هذا النسق في العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي يتطابق مع ما يراه كوندي وصالح شرطًا لازمًا لتحديد طبيعة الالتزام. إذ إن الالتزام — في نظرهما — ينطوي على ميل داخلي لفض الصراع بين المطالب التنظيمية والمصالح الشخصية، يقوم على أسس معرفية ووجدانية ومعيارية، ينتهي لصالح المنظمة [٩، ص١٥٧].

٤) لاشك أن للمستويات العليا من الالتزام التنظيمي تأثيرها على نظم وبرامج

الحـوافـز التنظيمية، متى ماوعت المنظمة وقدرت أهمية هذا الالتزام وتأثيراته على انتظام العاملين في الأداء. وتأثير متغيرات كالرضا الوظيفي والمشاركة ونوعية العلاقات بين العاملين يشير إلى أهمية معاملة المنظمة لموظفيها لما تنطوي عليه هذه المعاملة من مضامين كمحدد للعـدالـة التوزيعية والإجرائية في العلاقة بين الأفراد والمنظمة، ذات التأثير على الالتزام التنظيمي [٥٢].

ومن الإنصاف ألّا نساوي بين المعطيات في نوعها وكمها فليس من يعطي كمن لا يعطي. وفي يقيننا أن الملتزم سوف يكون أكثر عطاء: نوعًا وكمًا. لذا، وجب الاهتمام بهذه العوامل عند تصميم نظم الحوافز وبرامجها.

٥) المعالجة الإحصائية للمتغيرات على أساس مقدار التأثير والأهمية النسبية للتأثير يفيد العاملين في مجال التنظيم من باحثين ومصممين في تحديد موقفهم بثقة ووضوح من كل متغير عند الدراسة والتطبيق، حيث إن المقارنة بين حقيقة تأثير المتغير وأهمية ذلك التأثير تمكنهم من ترتيب المتغيرات وفقًا لمبدأ الأولوية عند التصميم أو إعادة التصميم للوظيفة أو التنظيم، بما فيه ضمان لحسن سير العمل وتعزيز لفاعلية التنظيم.

٦) التوجه الأكثر حداثة في دراسة ظاهرة الالتزام التنظيمي بدأ الأخذ بدراسة تأثير مقدمات الالتزام على الأبعاد المختلفة للالتزام المعرفي والوجداني والسلوكي. ويعتبر البعد المعرفي أهمها. لذا نرى ضرورة التأكيد على كيفية تأثير متغيرات الدراسة على كل بعد من أبعاد الالتزام: أي العوامل تؤثر على أي الأبعاد، ولماذا؟ وما مدى التداخل في التأثير بينها؟ لاسيما أن تعريفنا ينطوي على أكثر من بعد قالت به الدراسات السابقة. وقد يكون في ذلك تبرير لغياب تأثير بعض المتغيرات أو من تدنت أهميته في التأثير. ودراسة بروكنر وزملائه [٥٢] تمثل محاولة جادة في هذا المسار. كما اقترح كل من كوندي وصالح [٩] نموذجًا تكامليًا يريان فيه أن ا لالتزام التنظيمي تكوين متعدد الأبعاد خارج الفرد، يتأثر بالموقف، وينعكس على سلوك الفرد وانتظامه، ينطوي على تقديم المصلحة العامة على الخاصة. لذا لابد من ترتيب تأثيرات هذه الأبعاد على بعضها البعض وتحديد كيفية تأثير محددات الالتزام على كل بعد من هذه الأبعاد.

ومن الملاحظ أيضًا أن طبيعة المتغيرات التي تم التعامل معها في هذه الدراسة عوامل خارج ذات الفرد. وهي إن كان لها تأثيرها الملحوظ، إلا أنها ليست عوامل كافية لتحديد

طبيعة التأثير وكيفية التأثر. من ثم لا مناص من التركيز على عوامل نفسية داخل ذات الفرد، كالتوحد والاستدماج والاستدخال نعتقد أنها أقرب للتأثير على الالتزام لمنظمات من هذا النوع، أو كما أشار إتزيوني في نظريته عن أنماط الانصياع التنظيمي [١٦] وما اقترحه كل من كوندي وصالح في نموذجهما للالتزام التنظيمي [٩].

٧) يمثل الالتزام التنظيمي مقدمة للالتزام للمهنة أو المسار الوظيفي الذي يعمل فيه الشخص [٥٨]. بينما القدرة والخبرة محكات لمستوى المهنية أو الاحتراف في الوظيفة [١٢]. والتعليم مصدر خبرة وفي الوقت ذاته محك لاحتراف المهنة [٢٧]. وعينة الدراسة الحالية على مستوى واحد في تعليمها مع تباين في برامج تدريبها وفقًا لتخصص كل فرد منها، مما يشير إلى توافر صفة الاحتراف المهني فيها، إضافة لما تتسم به وظائف العاملين في الوسط الأكاديمي من خصائص مهنية كالاستقلالية النسبية في اتخاذ القرارات المتعلقة بأعمالهم [٤٦]. وبهذا، نعتقد أن دراستنا قد ظفرت — إلى حد ما — بالتحكم بتأثير متغير آخر له علاقة بالالتزام التنظيمي والالتزام للمهنة أو العمل، هو درجة المهنية أو الاحتراف، ممثلاً بتماثل مستوى التعليم بين أعضاء هيئة التدريس من عينتنا. حبذا لو تم دراسة تأثير التباين في درجة الاحتراف على الاندماج والالتزام المهني والوظيفي وكذا التنظيمي وعلاقة هذه الظواهر التنظيمية ببعضها البعض في وسط تنظيمي له خصوصيته كالمؤسسات التعليمية الجامعية. إذ إنه قد تسنى للبعض دراسة مثل هذه الظواهر في أوساط تنظيمية مغايرة، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر، مودي وآخرون [٣]، وثورنتون [١٢]، ومورو ومكلوري [٢٥]، وجروفر [٢٧]، ورابنوتز وهول [٥٧] وآربيه وتان [٥٨].

٨) لقد عانى الباحث الكثير فيما يتعلق بصعوبة الحصول على استجابة سريعة من المستجيبين، على الرغم من افتراضه وعي أفراد عينته بطبيعة هذه البحوث وأهميتها. حيث اضطر لتمديد فترة جمع البيانات إلى ما يقارب الشهرين مع المتابعة والتعقيب شخصيًا. وكانت الحصيلة النهائية ما تم تحليله. والمدهش حقًا أن الباحث لم يحظ بتعاون الأعضاء من بعض الكليات والأقسام التي كان يعتقد في أعضائها، أنهم خير من يقدر جدوى هذا النوع من الأبحاث لارتباطها باهتماماتهم. علمًا بأن بنود المقياس لم تتضمن أمرًا ظاهرًا يثير حساسيتهم، وقد يعزى ذلك لانشغالهم أو لا مبالاتهم وهي ظاهرة يشتكي منها الكثير في بلداننا، من ذلك ما ذكره ظاهر [١٣] وتوق وزاهر [١٤] عن طبيعة المعاناة التي واجهها كل

منهم إلى الدرجة التي بلغت فيها — في بعض المواقف — حد رفض التعاون مع الباحث صراحة، أو كما ذكر كل من توق وزاهر [١٤، ص٥٦].

ونغتنمها فرصة للتنويه بضرورة إخضاع مثل هذه الإشكاليات للبحث والدراسة لمعرفة الأسباب واقتراح الحوافز. وفي ذلك زيادة للوعي بأهمية البحث العلمي وآثاره، وتيسير لعمل الشغوفين به من أربابه، ورفع لمستوى عطاءاته.

وفي النهاية، نعتقد أن في كل ما سبقت مناقشته إجابة لما أثير من تساؤلات عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة والالتزام التنظيمي لوسط أكاديمي. وإن كان هناك من قصور في الدراسة، فإن من مظاهره أنها ارتباطية، محدودة العينة بمنظمة أكاديمية واحدة مما يحد من القدرة على تعميم نتائجها على مؤسسات مشابهة. وعلى الرغم من ذلك، فإنها أعطت الفرصة لاختبار تأثير المتغيرات المعتبرة للالتزام التنظيمي على الالتزام لوسط أكاديمي. على أنه لابد من التحقق من صحة هذه النتائج في أوساط جامعية أخرى ضمن أطر ثقافية مغايرة أكثر أكاديمية في تنظيمها. يعزز هذا الاعتقاد، القول إن هذه المنظمة المختارة قد لا تختلف كثيرًا عن غيرها من المنظمات في أوساط العمل الأخرى، أي أنها قد تفتقر نسبيًا لخصائص المنظمة الأكاديمية المحضة كما هي بصفاتها المميزة لها في مجتمعات أخرى، خاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار معطيات الوسط الاجتماعي الذي تقوم فيه. إذ إن من أبرز خصائص التنظيمات الرسمية في هذا الوسط — كبيئة عربية — تغليب البيروقراطية وتأصل المركزية التي طالما حالت دون تطور وتنمية الأجهزة الإدارية وحسن الاستثمار لكوادرها الوطنية [٥٩]. وخصائص تنظيمية مثل هذه تتنافى والخصائص التنظيمية المفترضة لمثل هذه الأوساط الأكاديمية.

ملحق

المقاييس الرئيسة المستخدمة في الدراسة

(أ) بنود مقياس الرضا الوظيفي

	أبدًا غير راضٍ				راضٍ جدًا
	١	٢	٣	٤	٥
١ ـ الراتب الأساس.					
٢ ـ البدلات ذات العلاقة بطبيعة التخصص.	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ
٣ ـ الراتب الإجمالي وتناسبه مع قدراتك المهنية وكفاءتك					

البند					
العملية .	-	-	-	-	-
٤ ـ ظروف العمل (إضاءة، تكييف، مكتب) .	-	-	-	-	-
٥ ـ توقيت العمل (الحصص والجداول) .	-	-	-	-	-
٦ ـ نظام الإجازات في المؤسسة .	-	-	-	-	-
٧ ـ الترخيص اليومي وسهولة مغادرة العمل .	-	-	-	-	-
٨ ـ أنظمة الجزاءات حيال التقصير أو الإهمال في العمل .	-	-	-	-	-
٩ ـ الحوافز المادية (علاوات دورية) .	-	-	-	-	-
١٠ ـ الحوافز المادية (المكافآت التشجيعية) .	-	-	-	-	-
١١ ـ الحوافز المعنوية (الثناء والتشجيع، الدعم والمساندة، في حالة الإنجاز الجيد) .	-	-	-	-	-
١٢ ـ فرص تحسين الوضع الوظيفي (كالدورات التدريبية والبعثات) .	-	-	-	-	-
١٣ ـ توافر السكن أو بدل السكن .	-	-	-	-	-
١٤ ـ التأمين الصحي لك ولأفراد عائلتك .	-	-	-	-	-
١٥ ـ الضمانات المالية لك ولأسرتك في حالة عجزك أو مرضك .	-	-	-	-	-
١٦ ـ مدى توافر المعلومات الضرورية الخاصة بالسياسات التنظيمية التي تساعدك على الإلمام بلوائح العمل وأنظمته .	-	-	-	-	-
١٧ ـ طبيعة عملك وما تتطلبه من جهد وحماس أو تحد ومثابرة .	-	-	-	-	-
١٨ ـ الفائدة المعنوية التي تحسها من إنجازك الوظيفي .	-	-	-	-	-
١٩ ـ توافر القدر الكافي من المسؤولية والذي يمكنك من القيام بعملك على أكمل وجه .	-	-	-	-	-
٢٠ ـ وجود غير السعوديين للعمل معك .	-	-	-	-	-
٢١ ـ قرب مكان عملك من مقر سكنك .	-	-	-	-	-
٢٢ ـ طبيعة علاقتك بالناس الذين تعمل معهم في هذه المؤسسة .	-	-	-	-	-

(ب) بنود مقياس العلاقات بين الأشخاص

١ ـ ما أهمية الأشخاص التالين في تحديد كيفية أدائك لعملك؟

	لا أهمية لهم أبدًا				مهمـون جدًا
رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥

زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٢ ـ افترض أن لديك نوعًا من الصعوبة في عملك، إلى أي مدى تشعر بأن أي من الأشخاص التالية مسمياتهم سوف يكونون على أتم الاستعداد في المبادرة إلى مساعدتك عندما تطلب ذلك؟

	ليس على الإطلاق				إلى حد كبير جدًا
رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥
زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٣ ـ كل منا يحترم معرفة وأحكام بعض الناس ممن هم حوله أكثر من احترامه للبعض الأخر، إلى أي مدى لديك هذا النوع من الاحترام لكل من الأفراد التالية مسمياتهم (خاصة ما يتعلق بمعرفتهم بطبيعة العمل)؟

	ليس على الإطلاق				إلى حد كبير جدًا
رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥
زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٤ ـ بالمقابل، إلى أي مدى تشعر أن الأشخاص الآتية مسمياتهم يكنون احترامًا لأحكامك ومعرفتك، خاصة ما يتعلق بطبيعة العمل؟

	ليس على الإطلاق				إلى حد كبير جدًا
رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥
زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٥ ـ إلى أي مدى تشعر بأن الأشخاص الآتية مسمياتهم يكنون احترامًا لك كشخص؟

	ليس على الإطلاق				إلى حد كبير جدًا
رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥
زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٦ ـ إلى أي مدى ترى أن زملاءك من الإداريين في هذه المؤسسة لا يملكون أي نوع من الكفاءة التي تمكنهم من فهم طبيعة عملك مما قد يؤدي إلى عرقلة جهودك في سبيل تأديته على أكمل وجه؟

إلى حد كبير				إلى حد قليل جدًا
١	٢	٣	٤	٥

٧ ـ بصورة عامة، ما مقدار مساعدة الأفراد الذين تعمل معهم في مهنتك الحالية لبعضهم البعض؟

ليس على الإطلاق				إلى حد كبير جدًا
١	٢	٣	٤	٥

٨ ـ كيف تشعر بقربك من الأفراد الذين تعمل معهم (في القسم)؟

ليس قريبًا على الإطلاق				قريب جدًا
١	٢	٣	٤	٥

٩ ـ هل يعتريك شعور بالوحدة أو الاغتراب بمجرد حضورك للعمل في هذا القسم؟

دائمًا	ما يساوي هذا الشعور		ما شعرت بذلك أبدًا	
١	٢	٣	٤	٥

(ج) بنود مقياس التفاعل المرتبط بالعمل

١ ـ ما مدى الفرص المتاحة لك للتحدث مع الأشخاص التالية مسمياتهم في مؤسستك خارج إطار المقابلات الرسمية؟

	مرات قليلة بالشهر				غالبًا باستمرار
مدراء/ عمداء	١	٢	٣	٤	٥
مشرفون	١	٢	٣	٤	٥
رؤساء مباشرون	١	٢	٣	٤	٥
زملاء	١	٢	٣	٤	٥

٢ ـ كم مرة في اليوم العادي تتباحث أو تتشاور مع ما يلي من الأشخاص في قسمك فيما يتعلق بأمور عملك؟

رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥
زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٣ ـ كم مرة في الشهر يعقد اجتماع القسم في مؤسستك؟

( ) مرة في الشهر ( ) مرتان في الشهر ( ) ثلاث مرات ( ) أربع مرات ( ) خمس مرات

٤ ـ ما فرص حضورك ذلك الاجتماع (اجتماع القسم)؟

( ) أبدًا ( ) نادرًا ( ) أحيانًا ( ) كثيرًا ( ) دائمًا

٥ ـ كم العدد الفعلي للأعضاء الذين يحضرون ذلك الاجتماع (اجتماع القسم)؟

( ) أقل من خمسة ( ) ٥ ـ ١٥ ( ) ١٦ ـ ٢٥ ( ) ٢٦ ـ ٣٠ ( ) أكثر من ثلاثين

(د) بنود مقياس الرسمية

	ضئيل جدًا*						كبير جدًا
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١ ـ أشعر في هذه المؤسسة بأنني رئيس نفسي في أغلب الأمور.	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ

٢ ـ يمكن للشخص — هنا — أن يتخذ قراراته المتعلقة بعمله دون الرجوع إلى شخص آخر.	-	-	-	-	-	-	-
٣ ـ كيفية عمل الأشياء المتعلقة بالعمل في هذه المؤسسة متروكة للشخص الذي يقوم بأداء العمل.	-	-	-	-	-	-	-
٤ ـ الأفراد في هذه المؤسسة مسموح لهم غالبًا بأن يعملوا على الطريقة التي تعجبهم.	-	-	-	-	-	-	-
٥ ـ غالبية الأفراد هنا يتخذون قواعد للعمل من صنع أنفسهم.	-	-	-	-	-	-	-
٦ ـ يُراجع الموظفون باستمرار لمخالفتهم قواعد أو ضوابط العمل.	-	-	-	-	-	-	-
٧ ـ الأفراد في هذه المؤسسة يشعرون وكأنهم مراقبون باستمرار للتأكد من طاعتهم لكل قواعد العمل.	-	-	-	-	-	-	-

* ملاحظة: السؤال كان حول شعور العضو أو ملاحظته بأن ذلك يحدث في عمله.

(هـ) بنود مقياس المركزية

	ضئيل جدًا*						كبير جدًا
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١ ـ يمكن اتخاذ إجراء بسيط حيال أي مشكلة تعترض الشخص ريثما يصادق المشرف على قرار خاص بها.	-	-	-	-	-	-	-
٢ ـ الشخص — هنا — الذي يحاول أن يتخذ قراراته بنفسه فيما يتعلق بأمور عمله سوف يثبط بسرعة.	-	-	-	-	-	-	-
٣ ـ حتى الأمور أو المسائل الصغيرة يجب أن يُرجع فيها إلى من هو أعلى للحصول على الإجابة النهائية.	-	-	-	-	-	-	-
٤ ـ غالبًا علي أن أسأل رئيسي قبل أن أعمل أي شيء.	-	-	-	-	-	-	-
٥ ـ وأي قرار أتخذه يجب أن يحظى بموافقة رئيسي.	-	-	-	-	-	-	-

* ملاحظة: السؤال كان حول شعور العضو أو ملاحظته بأن ذلك يحدث في عمله.

(و) بنود مقياس المشاركة

١ ـ بصورة عامة، ما مقدار التأثير (قولاً أو عملاً) على ما يجري في قسمك، والذي تشعر بأنك تملكه؟

( ) تأثير قليل أو لا تأثير ( ) بعض التأثير ( ) تأثير معقول ( ) تأثير عظيم ( ) تأثير عظيم جدًّا

٢ ـ إذا كان لديك اقتراح فيما يتعلق بتحسين العمل أو تغيير أسلوبه، بترتيبه بطريقة ما، ما مدى سهولة تمرير أفكارك هذه (ما تقترحه) إلى رئيسك؟

( ) صعب جدًّا ( ) صعب ( ) نوعًا ما صعب ( ) سهل عليّ ( ) سهل جدًّا

٣ ـ ما مدى سؤال رئيسك المباشر لك عن رأيك عندما تبرز مشكلة ذات ارتباط بعملك؟

( ) لا يسأل عن رأي أبدًا ( ) نادرًا ما يسأل ( ) أحيانًا ( ) كثيرًا ( ) دائمًا ما يطلب رأي

٤ ـ إلى أي مدى تشعر بأن لك تأثيرًا على قرارات رئيسك المباشر فيما يتعلق بالأشياء التي تهمك في عملك؟

ليس لي عليه تأثير على الإطلاق لي عليه تأثير كبير جدًّا

١ ٢ ٣ ٤ ٥

(ز) بنود مقياس الالتزام التنظيمي

	أعارض بشدة					أوافق بشدة
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١ ـ أنا على استعداد أن أبذل جهدًا كبيرًا أكثر مما هو متوقع عادة في سبيل مساعدة هذه المؤسسة لتكون ناجحة.	-	-	-	-	-	-	-
٢ ـ إنني أتحدث لأصدقائي عن مؤسستي هذه، كمؤسسة عظيمة أن أعمل لها.	-	-	-	-	-	-	-
٣ ـ أشعر بولاء ضعيف جدًّا تجاه هذه المؤسسة.	-	-	-	-	-	-	-
٤ ـ يمكن لي ـــ غالبًا ـــ أن أقبل أي نوع من التكليف المهني في سبيل أن أبقى في عملي لهذه المؤسسة.	-	-	-	-	-	-	-
٥ ـ لقد وجدت أن قيمي وقيم هذه المؤسسة التي أعمل بها متشابهة.	-	-	-	-	-	-	-
٦ ـ إنه لمن دواعي فخري واعتزازي أن أخبر الآخرين بأنني جزء لا يتجزأ من هذه المؤسسة.	-	-	-	-	-	-	-
٧ ـ لا مانع لدي في أن أعمل في مؤسسة أخرى غير هذه ما دام نوع العمل في هذه وتلك متشابهًا.	-	-	-	-	-	-	-

٨ - حقيقة، مؤسستي هذه التي أعمل فيها تشحذ همتي في إبراز أحسن ما عندي فيما يتعلق بطريقة الأداء الوظيفي أو المهني . - - - - - - -

٩ - أي تغيير بسيط في ظروفي الحالية يجعلني على استعداد لأن أترك هذه المؤسسة . - - - - - - -

١٠- إنني سعيد جدًا بأن اخترت هذه المؤسسة للعمل بها من بين مؤسسات أخرى كنت قد أخذتها في الاعتبار وقت الالتحاق بالعمل . - - - - - - -

١١- بلاشك ليس هناك الشيء الكثير الذي يمكنني كسبه من جراء بقائي في هذه المؤسسة . - - - - - - -

١٢- قراري للعمل في هذه المؤسسة كان خطأ مؤكدًا من جانبي . - - - - - - -

١٣- عادة ما أجد أنه من الصعوبة بمكان أن أتفق مع سياسات هذه المؤسسة حول مسائل مهمة تتعلق بموظفيها . - - - - - - -

١٤- في الواقع أن مصير هذه المؤسسة يهمني . - - - - - - -

١٥- في نظري، أن هذه المؤسسة هي الأفضل من بين مؤسسات أخرى متوافرة والتي يمكن أن أعمل فيها . - - - - - - -

المـراجــــع

[١] ابن منظور، أبو الفضل . *لسان العرب*، بيروت : دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٢م .

[٢] Wexley, K.N., and G. Tukl. *Organizational Behavior and Personnel Psychology*. Homewood, Ill.: Richard D. Irwin, 1977.

[٣] Mowday, R.T., R.M. Steers, and L. W. Porter. "The Measurement of Organizational Commitment." *Journal of Vocational Behavior*, 14 (1979), 224-47.

[٤] Marsh, R. M., and Hiroshi Mannari, "Organizational Commitment and Turnover: A Prediction Study." *Administrative Science Quarterly*, 22 (1977), 57-75.

[٥] Brief, A. P., and R.J. Aldag. "Antecedents of Organizational Commitment among Hospital Nurses." *Sociology of Work and Occupations*, 7 (1980), 210-21.

[٦] Mowday, R.T., L.W. Porter, and R. Dubin. "Unit Performance, Situational Factors, and Employee Attitudes in Spatially Separated Work Units." *Organizational Behavior and Human Performance*, 12 (1974) 231-48.

[٧] Steers, Richard M. "Antecedents and Outcomes of Organizational Commitments." *Administrative Science Quarterly*, 22 (1977), 46-56.

[٨] Angle, H.L., and J.L. Perry. "Organizational Commitment and Organizational Effectiveness: An Empirical Assessment." *Administrative Science Quarterly*, 26, (1981), 1-4.

[٩] Kundi, Beatus, A.T., and Shoukry D. Saleh. "A Model of Organizational Commitment: Instrumental and Intrinsic Motivation and Beyond." *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 10, No. 2 (1993), 154-66.

[١٠] Presthus, Robert. *The Organizational Society: An Analysis and Theory*, New York: Alfred A. Knopf, 1962.

[١١] Morris, J.H., and R.M. Steers. "Structural Influences on Organizational Commitment." *Journal of Vocational Behavior*, 17 (1980), 50-57.

[١٢] Thornton, Russel. "Organizational Involvement and Commitment to Organization and Profession." *Administrative Science Quarterly*, 15 (1970), 417-26.

[١٣] ظاهر، أحمد جمالي. *البيروقراطية في الخليج: البيروقراطية والاغتراب الاجتماعي في بعض معاهد دول الخليج العربي*. الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٤م.

[١٤] توق، محيي الدين شعبان، وضياء الدين زاهر. *الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩م.

[١٥] Alison, Paul D., and J. Scott Long. "Departmental Effects on Scientific Productivity." *American Sociological Review*, 55, No. 4 (1990), 469-78.

[١٦] Etzioni, Amitai. *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: Free Press, 1975.

[١٧] Porter, L.W., R.M. Steers, R.T. Mowday, and P.V. Boulian. "Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover among Psychiatric Technicians." *Journal of Applied Psychology*, 59, No. 5 (1974), 603-69.

[١٨] Lee, S.M., "An Empirical Analysis of Organizational Identification." *Academy of Management*

Journal, 14, (1971), 213-26.

[١٩] Sheldon, Mary F. "Investments and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to the Organization." *Administrative Science Quarterly*, 16 (1971), 142-50.

[٢٠] Hrebiniak, Lawrence G., and J.A. Alutto. "Personal and Role Related Factors in the Development of Organizational Commitment." *Administrative Science Quarterly*, 17 (1972), 355-73.

[٢١] Hrebiniak, Lawrence G. "Effects of Job Level and Participation on Employee Attitudes and Perceptions of Influence." *Academy of Management Journal*, 17 (1974), 649-62.

[٢٢] Welsch, H.P., and H. LeVan. "Interrelationship between Organizational Commitment and Job Characterisitcs, Job Satisfaction, Professional Behavior and Organizational Climate." *Human Relations*, 34 (1981), 1079-89.

[٢٣] Farrell, D., and C. Rusbult. "Exchange Variables as Predictors of Job Satisfaction, Job Commitment, and Turnover: The Impact of Rewards, Costs, Alternatives, and Investments." *Organizational Behavior and Human Performance*, 27, No. 98 (1981), 78-95.

[٢٤] Angle, H.L., and J.L. Perry. "Organizational Commitment: Individual and Organizational Influences." *Work and Occupation*, 10, No. 2 (1983), 123-46.

[٢٥] Morrow, P.C., and J.C. McElroy. "Work Commitment and Job Satisfaction over Three Career Stages." *Journal of Vocational Behavior*, 30 (1987), 330-46.

[٢٦] Buchanan, Bruce II. "Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations." *Administrative Science Quarterly*, 19 (1974), 533-46.

[٢٧] Grover, Steven, L. "The Effect of Increasing Education on Individual Professional Behavior and Commitment." *Journal of Vocational Behavior*, 40 (1992), 1-13.

[٢٨] Hall, D., and T. Benjamin Schneider. "Correlates of Organizational Identification as a Function of Career Pattern and Organizational Type." *Administrative Science Quarterly*, 17 (1972), 340-50.

[٢٩] Wiener, Yoash. "Commitment In Organizations: A Normative View." *Academy of Management Review*, 7, No. 3 (1982), 418-28.

[٣٠] Luthans, F., H. McCaul, and N.G. Dodd. "Organizational Commitment: Research Notes." *Academy of Management Journal*, 28 (1985), 213-19.

[٣١] Maehr, M.L., and L.A. Braskamp. *The Motivation Factor: A Theory of Personal Investment.* Leingion, MA: Heath and Company, 1986.

[٣٢] Mowday, R.T., L.W. Porter, and R.M. Steers. *Employee - Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover.* New York: Academic Press, 1982.

[٣٣] Klauss, R., and B.M. Bass. *Interpersonal Communication in Organizations.* New York: Academic Press, 1982.

[٣٤] Eisenberg, E.M., P. Monge, and K.I. Miller. "Involvement in Communication Networks as a Predictor of Organizational Commitment." *Human Communication Research*, 10, No. 2 (Winter 1983), 179-201.

[٣٥] Martin, T.N., and M.S. O'Laughlin, "Predictors of Organizational Commitment: The Study of Part - Time Army Reservists." *Journal of Vocational Behavior*, 25 (1984), 270-83.

[٣٦] Al - Dakheelallah, Dakheel A. "Interpersonal Relations as a Possible Mediating Variable in the Relationship between an Organization's Structure and Organizational Commitment." Unpublished Ph. D. Dissertation. Michigan State, University, East Lansing, Michigan, U.S.A., 1988.

[٣٧] Vandenberg, Robert J., and Charles F. Lance. "Examining the Causal Order of Job Satisfaction and Organizational Commitment." *Journal of Management*, 18, No. 1 (1992), 153-67.

[٣٨] Mathieu, John E. "A Cross-Level Nonre-Cursive Model of the Antecedents of Organizational Commitment and Satisfaction." *Journal of Applied Psychology*, 76, No. 5 (1991), 605-18.

[٣٩] Patchen, M. *Participation, Achievement and Involvement on the Job.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall, 1970.

[٤٠] Pierce, J.L., and R.R. Dunham. "Task Design: A Literature Review." *Academy of Management Journal*, 83, No. 1 (1976), 248-77.

[٤١] Vroom, Victor H. *Some Personality Determinants of the Effects of Participation.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1960.

[٤٢] Lincoln, J.R., and A.L. Kalleberg. "Work Organization and Workforce Commitment: A Study of Plants and Employees in the U.S. and Japan." *American Sociological Review*, 50 (December 1985), 738-60.

[٤٣] سيزلاقي، أنـدرودي، ومارك جي والاس. *السلوك التنظيمي والأداء*. ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، ومراجعة علي محمد عبدالوهاب. الرياض: الإدارة العامة للبحوث، معهد الإدارة العامة، ١٩٩١م.

[٤٤] Burns, T., and G.M. Stalker. *The Management of Innovation.* London: Tavistock, 1966.

[٤٥] عبدالوهاب، علي محمد. *مقدمة في الإدارة*، الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٩٨٢م.

[٤٦] ديفيز، كيث. *السلوك الإنساني في العمل، دراسة العلاقات الإنسانية والسلوك التنظيمي*. ترجمة سيد عبدالحميد مرسي ومحمد إسماعيل يوسف. ط٢. القاهرة: نهضة مصر، ١٩٩٠م.

[٤٧] Muchinsky, P.M. *Psychology Applied to Work: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*. 2nd. ed. Chicago: The Dorsey Press, 1987.

[٤٨] Marriet, C.B., J. Hage, and M. Aiken. "Communication and Satisfaction in Organizations." *Human Relations*, 28, No. 7 (1975), 611-26.

[٤٩] Hage, J., and M. Aiken. "Relationship of Centralization to Other Structural Properties." *Administrative Science Quarterly,* 12 (1967), 72-91.

[٥٠] Norusis, M.J. *The SPSS Guide to Data Analysis*. Chicago, IL: SPSS Inc. 1987.

[٥١] Lee, Thomas W., Susan J. Asford, James P. Walsh, and Richard T. Mowday. "Commitment Propensity, Organizational Commitment, and Voluntary Turnover: A Longitudinal Study of Organizational Entry Processes." *Journal of Management*, 18, No. 1 (1992), 15-31.

[٥٢] Brockner, Joel, Tom R. Jyler, and Rochelle Comper-Scheider. "The Influence of Prior Commitment to an Institution on Reactions to Pecieved Unfairness: The Higher They Are, the Harder They Fall." *Administrative Science Quarterly*, 37 (1992), 241-61.

[٥٣] White S.E., and T.R. Mitchell. "Job Enrichment Versus Social Cues: A Comparison and Competitive Test." In B. M. Staw, ed. *Psychological Foundation of Organizational Behavior.* 2nd ed. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company, 1983.

[٥٤] Stevens, J.M., J.M. Bauer, and H.M. Trice. "Assessing Personal Role and Organizational Predictors of Managerial Commitment." *Academy of Management Journal*, 21 (1978), 380-96.

[٥٥] Oldham, G.R., and R. Hackman. "Relationship between Organizational Structure and Employee Reactions: Comparing Alternative Framework." *Administrative Science Quarterly*, 26 (1981), 66-83.

[٥٦] Tannenbaum, Scott I., John E. Mathieu, Eduardo Salas, and Janis Cannon - Bowers. "Meeting Trainees, Expectations: The Influence of Training Fulfillment on the Development of Commitment, Self-Efficacy, and Motivation." *Journal of Applied Psychology*, 76, No. 6 (1991), 759-69.

[٥٧] Rabinowitz, S., and D.T. Hall. "Organizational Research on Job-Involvement." *Psychological Bulletin*, 84, No. 2 (1977), 265-88.

[٥٨] Aryee, Samuel, and Kevin Tan. "Antecedents and Outcomes of Career Commitment." *Journal of Vocational Behavior*, 40 (1992), 288-305.

[٥٩] عبدالقادر الشيخلي. *معوقات تطوير نظم وأجهزة الخدمة المدنية في الأقطار العربية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م.

Antecedents of Commitment to Academic Organizations

Dakheel A.S. Al-Dakheelallah
Assistant Professor,
Department of Psychology,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this paper is to describe a study which investigated the influence of certain variables on the commitment to an academic organization. These variables have been frequently defined in the organizational literature as antecedents of commitment to other types of organizations. The hypotheses were tested using a sample of Ph.D. faculty memebrs at a major Saudi university (n = 108) in a questionnaire survey. The results of multiple regression analysis showed that organizational commitment is associated primarily with age, tenure, centralization and participation, job-related interaction, interpersonal relation and job satisfaction, but not with salary or formalization. However, the overall pattern of relationship suggested that the variable of job-satisfaction is the most important among the variables studied. Theoretical and practical implications are explored.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٧٩-١٠٤ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

أنماط الاتصال المستخدمة مع أسر المعوقين من قبل معلمي التربية الخاصة

عبدالعزيز مصطفى السرطاوي

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة،
العين، دولة الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أنماط الاتصال القائمة بين مدرس التربية الخاصة وأسر الأطفال المعوقين. وللوصول إلى هذه الغاية، فقد تم تطوير استبانة خاصة اشتملت على قائمة من أنماط الاتصال المستخدمة في العادة من قبل مدرسي التربية الخاصة مع أسر المعوقين. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة مائة وأحد عشر (١١١) معلمًا ومعلمة يمثلون ما نسبته ٣١٪ من مجتمع الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود عزوف واضح من قبل أفراد عينة الدراسة عن استخدام أنماط الاتصال الفاعلة في ميدان التربية الخاصة، إضافة إلى بعض الاختلافات في استجابات المفحوصين طبقًا لمتغيرات الدراسة المختلفة.

مقدمــة

تعتبر البيئة الأسرية من أكثر المؤسسات الاجتماعية تأثيرًا على نمو الطفل وتطوره في مختلف الجوانب [١، ص٢٧٤]. وقد أدرك التربويون قديمًا أهمية ذلك الدور على الرغم من عدم ممارسته نتيجة لعدم اهتمام المختصين أو تخوف الأهل من المشاركة، أو اللغة التربوية المستخدمة من قبل الأخصائيين أو ضعف الجهود التي قدمت لتلبية اهتمامات الأسرة، وأخيرًا أسلوب الاتصال المستخدم وطريقته. وفي الوقت الحاضر أيضًا فقد أكدت العديد من الدراسات والأبحاث على القيمة الحيوية لهذا الدور في تنمية الطفل في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية والحسية المختلفة. وعمومًا فإن هذا الفهم ينطلق من حقيقة أن الأهل هم أكثر الناس إدراكًا لقدرات أطفالهم وحاجاتهم وخصائصهم [٢، ص٣١٠؛ ٣، ص٢٥٠؛ ٤، ص١٦٠].

ولا يعني ذلك بالطبع أن تقع المسؤولية وحدها على الأهل، حيث تعتبر المدرسة أيضًا المؤسسة التربوية الأخرى التي تسهم بشكل فاعل في تلك العملية النهائية. ويعتبر الدور المدرسي في حد ذاته أيضًا من المسلمات التربوية التي ليست بحاجة إلى تأكيد أو إثبات. وهكذا يتضح بدون أدنى شك مدى اشتراك كل من البيت والمدرسة في الأهداف والغايات التربوية. وبناءً عليه، فإنه من المنطقي استنتاج أهمية تطوير علاقة إيجابية عن طريق استخدام العديد من قنوات وأنماط الاتصال الفاعلة فيما بين هاتين المؤسستين الحيويتين.

ولا تعني هذه الحقيقة بأي حال من الأحوال انعكاسًا لواقع العلاقة بين البيت والمدرسة. حيث يتم في الوقت الحاضر انتقاد الكثير من مواقف واستجابات الأسر نحو تنميتها، وأكثر من ذلك فقد وجه اللوم في كثير من الأحيان إلى تلك الأسر باعتبارها سببًا مباشرًا في فشل تلك العلاقة. وفي حقيقة الأمر، فإن ذلك الفشل لا يمكن حصره فقط في المدرسين أو عدم رغبة الأخصائيين في الاستماع والاستجابة لمشكلات الأهل ورغباتهم، وإنما قد يعود أيضًا إلى حقيقة سلوك الأهل واتجاهاتهم السلبية وعدم رغبتهم في التسليم بواقع المشكلات أو الإعاقة التي يعاني منها طفلهم، وذلك بسبب اعتبار أن وصم الطفل بالإعاقة وعزله من أكثر المخاوف التي تعاني منها أسر المعوقين لما يترتب على ذلك من ردود أفعال ذات تأثيرات سلبية على كل من الطفل وأسرته [٥، ص٤٤٨].

وبناءً عليه، فإن حل تلك المشكلات والصعوبات أو التخفيف منها على أقل تقدير يُعد إحدى المهمات الرئيسة للمدرسة. وهذا المطلب في حد ذاته يضع على عاتق المدرسين مسؤولية تطوير وبناء علاقة إيجابية تكفل مشاركة تلك الأسر في مختلف البرامج والأنشطة المدرسية. ولكي يستطيع المدرس بناء مثل تلك العلاقة لابد أن يكون مؤهلاً لاستخدام جميع طرق وأشكال الاتصال المختلفة. فإذا استطاع إنجاز هذا الهدف الحيوي فإنه يصبح مصدرًا إيجابيًا في تعزيز نمو الأسرة ومشاركتها [٤، ص٢٠١؛ ٦، ص٣٠٧؛ ٧، ص١٣٠].

أهمية الدراسة

لقد أشارت العديد من الدراسات في مجال التربية الخاصة إلى أهمية العلاقة بين المدرسة وأسر المعوقين، وظهرت كذلك تأثيرات هذه العلاقة على النمو المعرفي والانفعالي

لدى هذه الفئة من الأطفال. وليس أدل على ذلك ما أكدته دراسة لومبانا [٨، ص٣٥] التي رتبت نتائجها حاجات هذه الأسر وأولوياتها، وكان من أكثرها إلحاحًا إظهار مجموعات كبيرة منهم عن حاجاتهم ورغباتهم للمشاركة في العملية التربوية التي تخص أطفالهم. ويؤكد على هذا الاتجاه أيضًا ما بينته دراسة فريلاند [٩، ص٢٧٠] والتي لخصت العديد من الدراسات التي أوضحت أن سبب الصعوبات التي تواجهها أسر المعوقين تعود في معظمها إلى محدودية معرفتهم بأطفالهم وكذلك التوقعات السلبية نحوهم.

وقد أوضح متبلر [١٠، ص٧٢] في إرشادات التربية الخاصة التي صدرت عن اليونسكو لعام ١٩٨٦م أن تنمية العلاقة بين أسر المعوقين والمدرسة يشكل أهم تطورات التربية الخاصة وإعادة التأهيل. وعلى الرغم من هذه الحقيقة وفوائدها المشجعة لكل من الأطفال والأسر إلا أنها مازالت بطيئة وتؤدي بمحصلتها النهائية إلى التباعد بين المدرسة والبيت.

وللتحقق من مدى هذا التباعد ودرجته فيما بين معاهد التربية الخاصة وأسر المعوقين وكذلك لكشف واقع التعاون القائم بينهما، فقد صممت الدراسة الحالية للتعرف على تلك الممارسات في محاولة لتقويم هذا الجانب والمساعدة في تطويره ما أمكن. ويزيد الحاجة لمثل هذه الدراسات فقر المعلومات المتوافرة والتي لا تتعدى كونها ملاحظات فردية قد لا تكون دقيقة.

هدف الدراسة

يعتبر استخدام مدرسي التربية الخاصة لجميع الأنماط والأشكال المختلفة من الاتصال مع أسر المعوقين والتي تهدف بالتالي إلى تنمية علاقة إيجابية وفعالة، أحد الملامح والاتجاهات التربوية الحديثة في ميدان التربية الخاصة. وللتحقق من مدى ممارسة مثل هذه الاتجاهات الحديثة فقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أنماط وأشكال الاتصال القائمة بين مدرسي التربية الخاصة وأسر الأطفال المعوقين في مدينة الرياض. وعلى وجه الخصوص، فقد عنيت الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى استخدام معلمي التربية الخاصة لأنماط الاتصال المختلفة مع أسر المعوقين؟

ـ هل تختلف أنماط اتصال معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين باختلاف:
ـ الجنس؟
ـ خبرة المعلمين؟
ـ المؤهل العلمي للمعلمين؟
ـ نوع الإعاقة التي يعملون معها؟
ـ درجة الإعاقة التي يعملون معها؟

فرضيـات الدراسـة

ـ عدم فعالية أنماط الاتصال وأشكاله المستخدمة من قبل معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين.

ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن (٠,٠٥) في اتصال معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين حسب المتغيرات التالية:
ا ـ الجنس.
ب ـ خبرة المعلمين.
جـ ـ المؤهل العلمي للمعلمين.
د ـ نوع الإعاقة التي يعمل معها المعلمون.
هـ ـ درجة الإعاقة التي يعمل معها المعلمون.

ـ هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن (٠,٠٥) في اتصال معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين حسب مستويات المؤهل العلمي المختلفة.

ـ هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن (٠,٠٥) في اتصال معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين حسب نوع الإعاقة.

ـ هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن (٠,٠٥) في اتصال معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين حسب درجة الإعاقة.

متغيـرات الدراسـة

١ ـ الجنس: ذكر، أنثى.

٢ ـ المؤهل العلمي: ويشمل المستويات التالية: ثانوي فما دون، دبلوم، بكالوريوس فما فوق.

٣ ـ الخبرة : ويضم المستويات التالية :
ـ خبرة حديثة : أقل من ٥ سنوات .
ـ خبرة متوسطة : ٦ـ١٤ سنة .
ـ خبرة طويلة : ١٥ فما فوق .

٤ ـ نوع الإعاقة : ويشمل الإعاقات التالية : معوقون عقليًا، صم، مكفوفون، معوقون جسميًا.

٥ ـ درجة الإعاقة : ويشمل المستويات التالية : بسيطة، متوسطة، شديدة .

الدراسات السابقة

لقد برز دور الأهل بشكل كبير في الآونة الأخيرة وذلك إما لأسباب اقتصادية أو اجتماعية . وقد كان لهذا الدور أثر بالغ في تحسين الخدمات المقدمة للمعوقين عمومًا وكذلك في تطوير شكل العلاقات مع المؤسسات التربوية الخاصة وفي تعديل اتجاهات المجتمع وتطويرها نحو الأفضل [١١، ص٢٧٦]. وقد أشار برينيلسين [١١ ، ص٢٧٦] إلى أن هذا التحرك قد برز نتيجة عدم قناعة أسر المعوقين بجدوى الخدمات المقدمة . وقد ساعد في تحقيق تلك الجهود كل من التشريعات والقوانين في التربية الخاصة وما فرضته من مساواة في الحقوق المدنية لجميع أفراد المجتمع وكذلك نتائج الأبحاث والدراسات وما أكدته من أهمية دور الأهل في تربية وتنشئة أطفالهم المعوقين [١٢، ص٧٩]. وحسب هذا المفهوم يعتقد أن دور المدرسين والأخصائيين ينحصر أولاً في تقديم المبادرة والاستشارة اللازمة بجميع أنواعها مما يتطلب منهم وبشكل دائم التنسيق وإحداث علاقة إيجابية مع أسر المعوقين وكذلك مقدرة عالية على التفاعل وتوافر التدريب والتشجيع على المشاركة .

وللتدليل على أهمية دور الأهل في البرامج التربوية الخاصة، فقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها فريلاند [٩، ص٢٩١] إلى إظهارهم علاقات واتجاهات إيجابية أفضل نحو أطفالهم نتيجة للتفاعل الإيجابي القائم مع المدرسين، مما أثر بالتالي على درجة تقبلهم ورغبتهم للمشاركة والإسهام في تطوير البرامج التربوية الخاصة وتنفيذها .

أما فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية، فإن حيوية دور الأهل ليس أمرًا حديثًا حيث أشار إليها العديد من الباحثين . فقد بين هاوسلر [١٣ ، ص٢٦٣] نتائج دراسة سميث التي

أجراها عام ١٩٣٤م، والتي أوضحت أن تعلم القراءة أو الكتابة المبكرة يأتي أولاً عن طريق البيت وليس المدرسة. أما الدراسة التي أجراها لومباردينو [١٤، ص٢٠٥] على أهمية دور أسر المعوقين في تنمية الجانب اللغوي لدى أطفالهم، فقد كشفت أن الأهل قد اكتسبوا مهارات انعكست على تنمية اللغة لدى أطفالهم.

وفي الجانب الاجتماعي، فقد أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها ساندلر [١٥، ص١٨٤] تغيرًا إيجابيًا واضحًا في اتجاهات أسر المعوقين نحو أطفالهم وبالتالي رغبتهم في المشاركة وتطوير علاقة إيجابية مع المدرسة.

ومن ناحية أخرى تعتبر مشاركة أسر المعوقين في البرامج التربوية أساسًا في تحسين الأداء، المدرسي لأطفالهم. وتفيد تلك المشاركة أيضًا في إيجاد جو متبادل من الثقة وخلق بيئة إيجابية تسهم في تحقيق الأهداف التربوية. وتتيح فرص المشاركة أيضًا المجال أمام الأسر للاطلاع على ما تقدمه المدرسة وحثهم من خلال استخدام جميع أنماط الاتصال المختلفة على الإسهام إما عن طريق المشاركة المدرسية المباشرة أو من خلال متابعة البرامج واستكمالها في المنزل [٨، ص٣٤].

وقد مرت العلاقة فيما بين أسر المعوقين ومختلف الأخصائيين بأشكال وأنماط تقليدية عديدة. ويبدو أن مثل هذه التوجهات التقليدية السابقة وما توفرها من معلومات لها ما يبررها. فقد وفر الأطباء مثلاً، معلومات حول التشخيص الطبي للحالة؛ أما الأخصائيون النفسيون والاجتماعيون، فقد قدموا معلومات تتعلق بالتشخيص النفسي والتربوي وكذلك أسهموا في مساعدة الأسر على التكيف مع الإعاقة.

وفي الآونة الحديثة فقد أوضح برينيلسين [١١، ص٢٧٦] مدى تطور تلك العلاقة واتخاذها لأشكال جديدة من التعاون والأهداف. فعلى سبيل المثال، فقد توسعت تلك الأدوار وأصبحت تفرض تقديم معلومات أكثر تفصيلاً حول نمو الطفل وتطوره، ومن ثم تقديم التدريب اللازم لمساعدة الأسر في التغلب على بعض السلوكات غير المقبولة وإيجاد الخدمات المناسبة. إضافة إلى ذلك، فإن للاتجاهات الحديثة والقوانين والتشريعات وما أكدته الدراسات والأبحاث من قدرة لدى الأطفال المعوقين على الاستفادة من الخدمات التربوية أثر واضح على اعتبار المدرسين أحد العناصر الرئيسة في تلك العلاقة.

وباختصار، فإن عملية الاتصال مع أسر المعوقين بمختلف أشكالها قد مرت بمراحل

ثلاث كما أشار برينيلسين [١١ ، ص٢٧٦] :

١ ـ لقد وفر الأخصائيون في هذه المرحلة مساعدةً ودعمًا قليلاً لتلك الأسر نظرًا للاعتقاد بأن درجة تأثير الأسرة على طفلها وتنميته لا يعتبر فعالاً . ولذلك فقد تم اعتبارهم سلبيين لا يقوون على المبادرة .

٢ ـ مشاركة جزئية ، وقد قدمت في هذه المرحلة توجيهات محدودة حيث تم اعتبار الأخصائيين والمدرسين محور العملية التربوية والنهائية لأولئك الأطفال . وبشكل عام فقد قدمت المساعدة المحدودة في هذه المرحلة للأم باعتبارها محور العناية بالطفل .

٣ ـ التركيز على أهمية كل الاختصاصات ودورها الجماعي في مساعدة الأسر في التعامل مع أطفالها وفي هذه المرحلة تم التعاون بشكل مباشر وفردي مع كل أسرة من قبل فريق متعدد التخصصات .

وقد اعتبر مكريفي [١٦ ، ص٢٤٠] أن مشاركة الأهل في العملية التربوية جزءً رئيس ومكمل لها . وقد تم التأكيد على ذلك من قبل المهتمين بميدان التربية الخاصة وعلى الأخص عند اعتبارهم جزءًا من الفريق متعدد التخصصات . وقد أثبتت البرامج التي عنيت بمشاركة أسر المعوقين بعد إقناعهم بالمشاركة وبأهمية دورهم من خلال استخدام جميع قنوات الاتصال والمشاركة الممكنة أن بإمكانهم تقديم مهارات جديدة أو على الأقل تعزيز المهارات الموجودة أصلاً ، وكذلك الإسهام في تصميم المهارات الجديدة في الأوضاع التربوية المختلفة . هذا وتستطيع الأسر أيضًا القيام بدور تطوعي وممارسة بعض مهمات الملاحظة وتصميم بعض الأنشطة وتنفيذها ، مما يتيح لهم فرص التعرف على طبيعة البرنامج التربوي المقدم وكذلك جوانب القوة والضعف لدى أطفالهم [١٢ ، ص٧٨] .

أما طرق التدريب والاتصال الأخرى ، فقد انبثقت حسب وجه نظر تيرنبل [٤ ، ص٢٩٠] من اعتبار الأهل مصادر تدريبية مهمة . ولكي ينجح هذا الدور فلا بد من استخدام جميع وسائل الاتصال وطرق التدريب المدروسة التي تأخذ بالأولويات الحاجات الفردية للأسر . ويمكن أن يدرب الأهل كما يرى تيرنبل حسب النماذج الثلاثة التالية :

أولاً : التدريب المنزلي

حيث يملك المدرس في مثل هذه اللقاءات فرصة ملاحظة الأسرة والطفل معًا ، ومن

ثم تقديم اقتراحاته وإرشاداته المناسبة. وفي هذا الأسلوب يتم تدريب الأسرة على مهارات وأهداف محددة، وأساليب تدريس واضحة، وأساليب تعديل السلوك، وأخيرًا متابعة تقدم الأسرة في تنفيذ البرنامج.

ثانيًا: التدريب الجماعي

ويتم بوسائل وطرق عديدة، فقد يطلب من عدة أسر قضاء جزء من اليوم داخل المدرسة. ويتم في هذه الحالة الاجتماع بالأسر وتدريبها على شكل مجموعات صغيرة. ويتحقق في هذه اللقاءات أيضًا مناقشة المشكلات الأسرية، وتقديم التدريب اللازم، ومراجعة تقويم الأسر لأطفالها، وأخيرًا إمكان المشاركة في تنفيذ البرامج التعليمية. وفي العادة تقوم بعض الأسر بعرض تجربتها مع أطفالها مما يساعد بقية الأسر في المناقشة والاستفادة من ذلك. وبذلك تتحقق فرص التفاعل والمشاركة بين مختلفة الأسر والاستفادة من التجارب المقدمة من حيث طرق المعالجة وكيفية استغلال المصادر المجتمعية المتعددة.

ثالثًا: المساعدة الصفية

يمثل هذا الأسلوب إحدى قنوات الاتصال الرئيسة التي تنمي العلاقة مع الأسر ومشاركتهم في البرامج التربوية. ويضمن هذا الأسلوب فرصة ملاحظة الطفل في المواقف التربوية الطبيعية، ثم الاستفادة من المدرس وأساليبه المختلفة كنموذج في تقديم المعلومات والتدريب على النحو الأفضل. إضافة إلى ذلك، يوفر هذا الخيار للمعلم وجود أحد الوالدين في غرفة الصف مما يتيح له الاستفادة المباشرة منه كمصدر حيوي للمعلومات. وتبدأ في العادة مشاركة الأهل في هذا الأسلوب تحت إشراف المدرس. وقبل البدء في عملية المشاركة الصفية، فإن على المدرس أن يعقد اجتماعات محددة مع الأسر يجيب فيها عن أسئلتهم واستفساراتهم. وأخيرًا توافر هذه اللقاءات، سواءً أكانت فردية أم جماعية، تغذية راجعة للأهل حول مدى أدائهم.

وتجدر الإشارة إلى أن مثل هذه الاجتماعات تعد عاملاً مهمًا في تكوين علاقات إيجابية مع الأسر، ولذلك فمن الضروري إشعارهم بشتى الوسائل، سواءً أكان من خلال الرسائل أو التقارير أو المكالمات الهاتفية، بأهمية دورهم وضرورة مشاركتهم في البرامج التربوية

الخاصة. ومما لاشك فيه، فإن توافر فرص النجاح وإتاحة المجال أمامهم للمشاركة في الجوانب التعليمية والتدريبية المختلفة، وكذلك حثهم على الإسهام في تقويم تجربتهم بكل صراحة ووضوح، يسهم في تكوين الثقة لديهم واستجابتهم الإيجابية مع المدرسين.

وقد أشار كل من لومبانا وتيرنبل [٤، ص٢٨٠؛ ٨، ص٣٨] إلى ضرورة إتقان المدرس لجميع مستويات الاتصال وأشكاله المختلفة مع أسر المعوقين. ويعتقد هذان الباحثان أن جميع هذه الأشكال في حد ذاتها ذات فائدة على الطفل المعوق وأسرته، إلا أنهما في الوقت نفسه أشارا إلى أهمية التنويع في استخدام تلك الأنماط لما لذلك من تأثير إيجابي على تحقيق الأهداف التربوية المرسومة. فقد اعتبرا أن كل ما يؤدي إلى إسهام الأهل المباشر في تنفيذ البرنامج الفردي من مثل المشاركة في عملية التقويم أو المشاركة الصفية أو المدرسية المباشرة أو الزيارات واللقاءات المتعددة أحد أنماط الاتصال الضرورية.

يتضح من مجمل الدراسات السابقة أنه يجب على المدرس أن يتقن استخدام جميع السبل المدرسية وأنشطة الاتصال المختلفة التي تضمن بناء علاقة إيجابية وزيادة مشاركة أسر المعوقين. ولاشك فإن حاجة الأسر تفرض اختيار نوع الاتصال المناسب. فمعظم الأسر بحاجة إلى اتصال يومي ومباشر يخدم أغراض التربية الخاصة وأهدافها، وقد يسعى المدرس في بعض الأحيان إلى تلبية تلك الحاجات من خلال استخدام أساليب مبسطة من الاتصال كالاتصالات الهاتفية أو المنشورات أو المجلات أو الرسائل التي تخدم أغراض تربوية ضيقة ومحدودة [١٣، ص٢٧١].

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين في جميع معاهد التربية الخاصة والتأهيل الاجتماعي في مدينة الرياض والبالغ عددها عشرة (١٠) معاهد. ويبلغ عدد المدرسين في المعاهد المذكورة ٤٠٣، منهم ٢٣١ مدرسًا و١٧٢ مدرسة.

وقد اشتملت عينة الدراسة على مائة وأحد عشر (١١١) معلمًا ومعلمة ممن استجابوا لأداة البحث، أي ما نسبته ٣١٪ من مجتمع الدراسة. ويبين جدول رقم ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المختلفة.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ونوع الإعاقة ودرجتها.

المتغيرات		التكرار	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	٥٧	٥١, ٤	١١١
	أنثى	٥٤	٤٨, ٦	
المؤهل العلمي	ثانوي فما دون	٢٤	٢٢	١٠٩
	دبلوم	٥٥	٥٠, ٥	
	بكالوريوس	٣٠	٢٧, ٥	
الخبرة	متدنية (أقل من ٥ سنوات)	٤٠	٣٦, ٧	١٠٩
	متوسط (٦-١٤ سنة)	٣٧	٣٣, ٩	
	عالية (١٥ سنة فما فوق)	٣٢	٢٩, ٤	
نوع الإعاقة	معوقون عقليًا	٣٩	٣٤, ٢	١١٤
	صم	٣٩	٣٤, ٢	
	مكفوفون	١٩	١٦, ٧	
	معوقون جسميًا	١٧	١٤, ٩	
درجة الإعاقة	بسيطة	٥	٥, ٧	٨٨
	متوسطة	٢٩	٣٢, ٩	
	شديدة	٥٤	٦١, ٣	

أداة الدراسة

بعد الرجوع إلى الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت أشكال الاتصال مع أسر المعوقين والعلاقة بين المدرسة والبيت، تم تطوير استبانة للتعرف على واقع ذلك الاتصال وأنماط العلاقة القائمة بين معاهد التربية الخاصة وأسر المعوقين في مدينة الرياض (انظر الملحق). اشتملت الاستبانة على أربعة وعشرين (٢٤) شكلاً من أشكال الاتصال الواجب استخدامها من قبل مدرسي التربية الخاصة، بنيت حسب مقياس ليكرت (١-٥) تراوحت بين (١) لا توجد و(٥) دائمًا.

وللتحقق من صدق الأداة وثباتها فقد تم عرضها على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وتم تعديل الفقرات وتنقيحها وفق اقتراحاتهم . ومن ثم فقد حسب معامل الاتساق الداخلي للفقرات حيث بلغت قيمة ألفا (٠,٨٨) مما يجعل درجة الثقة بأداة الدراسة عالية .

جمع البيانات

تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم ٤٠٣ معلمين ومعلمات . وقد أضيفت إلى الاستبانة رسالة خاصة توضح هدف الدراسة وتعليمات الإجابة . وقد بلغ عدد الذين استجابوا مائة وأحد عشر (١١١) معلمًا ومعلمة ، أي ما نسبته حوالي ٣١٪ من عينة الدراسة الأصلية ، منهم سبعة وخمسون (٥٧) معلمًا وأربع وخمسون (٥٤) معلمة .

تحليل البيانات

لمعالجة بيانات الدراسة فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١ ـ التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المفحوصين .

٢ ـ المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية للمفحوصين حسب متغيرات الدراسة المختلفة .

٣ ـ تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم (٢×٣×٣) و(٣×٤×٣) بهدف اختبار أثر متغيرات الدراسة على أنماط الاتصال وأشكاله المختلفة .

٤ ـ اختبار (ت) لمقارنة متوسطات الدرجات بين مستويات متغير الجنس .

٥ ـ اختبار شيفية لمقارنة متوسطات الدرجات بين مستويات متغير نوع الإعاقة .

محددات الدراسة

نظرًا لصغر عينة الدراسة فقد اقتصرت التحليلات الإحصائية عند استخدام تحليل التباين الثلاثي لاختبار أثر كل متغير من متغيرات الدراسة وبذلك لم يتم الكشف عن أثر التفاعل بين المتغيرات المختلفة .

النتائـج

يظهر جدول رقم ٢ نتائج استجابات المفحوصين حول استخدامهم لأنماط وأشكال الاتصال المختلفة مع أسر المعوقين حسب درجة تكرارها ونسبها المئوية. ويبين جدول رقم ٣ أشكال الاتصال المختلفة مرتبة حسب درجة استخدامها.

جدول رقم ٢ .* توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات.

الفقــرة	لا توجد		نادرًا		أحيانًا		غالبًا		دائمًا		غير مبين	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
١	١١	٩,٢	١١	٩,٢	٣٣	٢٧,٥	١٨	١٥	٤٧	٣٩,٢		
٢	١٢	١٠,٣	١٠	٨,٦	٦١	٥٢,٦	١٥	١٢,٩	١٨	١٥,٥	٤	٣,٣
٣	١٦	١٣,٨	١٩	١٦,٤	٦٠	٥١,٧	١٨	١٥,٥	٣	٢,٦	٤	٣,٣
٤	٢٥	٢٢,٥	٢٤	٢١,٦	٣٨	٣٤,٢	١٩	١٧,١	٤	٤,٧	٩	٧,٥
٥	١٩	١٦,١	١٧	١٤,٤	٤٢	٣٥,٦	٢٣	١٩,٥	١٧	١٤,٤	٢	١,٧
٦	٣٥	٣٠,٤	٢٤	٢٠,٩	٢٠	١٧,٤	١٥	١٣	٢١	١٨,٣	٥	٤,٢
٧	١٣	١١	٢١	١٨,٣	٢٢	١٩,١	١٧	١٤,٨	٤٢	٣٦,٥	٥	٤,٢
٨	١٣	١١	١٠	٨,٥	١٠	٨,٥	٢١	١٧,٨	٦٤	٥٤,٢	٢	١,٧
٩	٢١	١٧,٦	١٢	١٠,١	٣٢	٢٦,٩	٢٠	١٦,٨	٣٤	٢٨,٦	١	,٠٨
١٠	٣٥	٣٣	١٧	١٦	٢٢	٢٠,٨	١٩	١٧,٩	١٣	١٢,٣	١٤	١١,٧
١١	٥٤	٤٥	٣٥	٢٩,٢	٢١	١٧,٥	٦	٥	٤	٣,٣		
١٢	٧٤	٦٢,٧	٢٠	١٦,٩	١٥	١٢,٧	٥	٤,٢	٤	٣,٤	٢	١,٧
١٣	٩٠	٧٥	١٥	١٢,٥	١٠	٨,٣	٤	٣,٣	١	,٠٨		

تابع ـ جدول رقم ٢ .

الفقـرة	لا توجد		نادرًا		أحيانًا		غالبًا		دائمًا		غير مبين	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
١٤	٨٨	٧٣,٩	٩	٧,٦	١٢	١٠,١	٨	٦,٧	٢	١,٧	١	٠,٠٨
١٥	٢٣	١٩,٢	٩	٧,٥	٢٥	٢٠,٨	١٢	١٠	٥١	٤٢,٥		
١٦	٥٥	٤٦,٢	٣٢	٢٦,٩	١٦	١٣,٤	٩	٧,٦	٧	٥,٩	١	٠,٠٨
١٧	٣٦	٣٠	١٣	١٠,٨	١٨	١٥	١٦	١٣,٣	٣٧	٣٠,٨		
١٨	٥٨	٢٩,٢	٢٤	٢٠,٣	١٤	١١,٩	٩	٧,٦	١٣	١١	٢	١,٧
١٩	٥٨	٤٩,٦	٢٦	٢٢,٢	٢٠	١٧,١	٨	٦,٨	٥	٤,٣	٣	٢,٥
٢٠	٥٥	٤٦,٦	١٤	١١,٩	١٦	١٣,٦	١٠	٨,٥	٢٣	١٩,٥	٢	١,٧
٢١	٥٦	٤٦,٧	٣١	٢٥,٨	١٣	١٠,٨	٢	١,٧	١٨	١٥		
٢٢	٣٠	٢٥	١٢	١٠	٢١	١٧,٥	٢٨	٢٣,٣	٢٩	٢٤,٢		
٢٣	٥٤	٤٦,٢	١٣	١١,١	٢٢	١٨,٨	١٨	١٥,٤	١٠	٨,٥	٣	٢,٥
٢٤	٣٦	٣١	١٦	١٣,٨	٣٥	٣٠,٢	١٩	١٦,٤	١٠	٨,٦	٤	٣,٣

* مجموع التكرارات غير متساوٍ بالنسبة لكل الفقرات (بسبب تكرار غير مبين).

وقد حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية للمفحوصين لمستويات المتغيرات التالية: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع الإعاقة ودرجتها. فبالنسبة للجنس فقد أظهرت النتائج اختلافات ظاهرية في متوسطات هذا المتغير لصالح الإناث حيث بلغ ٦٧,٥ في حين بلغ متوسط درجات الذكور ٥٣,٩ .

ومن حيث الخبرة والمؤهل العلمي ودرجة الإعاقة ونوعها، فقد أظهرت متوسطات درجات المفحوصين حسب خبراتهم اختلافًا ظاهريًا لصالح ذوي الخبرات المرتفعة حيث

جدول رقم ٣. توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة حسب درجة استخدامها.

الفقــرة	المتوســط	الرتبــة
٨	٣,٩٦	١
١	٣,٦٦	٢
١٥	٣,٥٠	٣
٧	٣,٤٨	٤
٩	٣,٢٩	٥
٢	٣,١٥	٦
٢٢	٣,١٢	٧
١٧	٣,٠٤	٨
٥	٣,٠٨	٩
٣	٢,٧٧	١٠
٦	٢,٦٨	١١
١٠	٢,٦٠	١٢
٤	٢,٦٠	١٣
٢٤	٢,٥٨	١٤
٢٠	٢,٤٢	١٥
٢٣	٢,٣٠	١٦
٢١	٢,١٣	١٧
١٨	٢,١١	١٨
١٦	٢	١٩
١٩	١,٩٤	٢٠
١١	١,٩٣	٢١
١٢	١,٦٩	٢٢
١٤	١,٥٥	٢٣
١٣	١,٤٣	٢٤

كان متوسط درجات من كانت خبراتهم خمس عشرة (١٥) سنة فما فوق ٦٧,٣ ، في حين كان متوسط درجات من كانت خبراتهم أقل من خمس (٥) سنوات ومن ٦-١٤ سنة ٥٨,٩ و٥٩,٣ على التوالي. وقد أظهرت متوسطات درجات المفحوصين أيضًا اختلافًا ظاهريًا لصالح حملة الدبلوم حيث بلغت ٦٥,٢ ، في حين بلغت لكل من حملة الشهادة الثانوية فما دون والبكالوريوس فما فوق ٥٨ و٥٦,٤ على التوالي. أما متوسطات درجات المفحوصين حسب درجة الإعاقة، فقد أظهرت أيضًا وجود اختلاف ظاهري لصالح معلمي ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة، حيث بلغت ٦٥,٣ و٥٥,٢ على التوالي، في حين بلغت ٥٢,٨ عند معلمي ذوي الإعاقات البسيطة. أما بالنسبة لنوع الإعاقة، فقد اتضح أيضًا وجود اختلافات ظاهرية لصالح المعلمين الذين يعملون مع المعوقين عقليًا والمعوقين جسميًا حيث بلغت ٦٩,٤ و٦٨,٢ على التوالي، في حين بلغت عند معلمي الصم والمكفوفين (٥٤,٨) و(٥٢,٢) على التوالي.

ومن أجل اختبار أثر متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم (٢×٣×٣)، وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٤.

يتضح من جدول رقم ٢ وجدول رقم ٣ أن هنالك تنوعًا في استخدام المفحوصين لأنماط الاتصال وأشكاله المختلفة. وبعد ترتيب الفقرات حسب مدى استخدامها تبين أن هنالك تركيزًا على استخدام بعض الأنماط أكثر من غيرها، ومنها الفقرات ذوات الأرقام ٨، ١، ١٥، ٧، ٩، ٢، ٢٢، ١٧، ٥، ٣، ٦.

ومن أجل اختبار أثر متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم (٢×٣×٣)، وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٤. يظهر جدول رقم ٤ ما يلي:

١ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى يقل عن ٠,٠٠١ بين أداء المفحوصين حسب متغير الجنس.

٢ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء المفحوصين حسب متغير الخبرة.

٣ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء المفحوصين حسب متغير المؤهل العلمي.

٤ - لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الجنس والخبرة على أنماط الاتصال.

٥ - لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الجنس والمؤهل العلمي على أنماط الاتصال.

٦ - لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الخبرة والمؤهل على أنماط الاتصال.

جدول رقم ٤ . نتائج تحليل التباين الثلاثي (٢×٣×٣) لمتغيرات الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي وتفاعلاتها.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف
الجنس (أ)	٤٤٥١,١٨	٤٤٥١,١٨	١	١٩,٨٥*
الخبرة (ب)	١٥٣,٢٦	٧٦,٦٣	٢	٠,٣٤
المؤهل (جـ)	٤٤,٩٣	٢٢,٤٦	٢	٠,١٠
أ×ب	٧٦,٧١	٣٨,٣٦	٢	٠,١٧
أ×جـ	٥٢٦,٦٥	٢٦٣,٣٢	٢	١,٢٠
ب×جـ	٢٠٦١,٨٤	٦٨٧,٢٨	٣	٢,٦٢
بين المجموعات	٥٩٥٤,٣٨	١١٩٠,٨٧	٥	٥,٣١*
داخل المجموعات	٢١٠٧٠,٦٦	٢٢٤,١٥	٩٤	
المجموع	٢٧٠٢٥,٠٤	٢٧٢,٩٨	٩٩	

* مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٠١).

ومن أجل اختبار أثر متغيرات المؤهل العلمي ودرجة الإعاقة ونوع الإعاقة فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم (٣×٤×٣) وذلك كما هو موضح في جدول رقم ٥ .

يظهر جدول رقم ٥ ما يلي :

١ ـ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية يقل عن (٠,٠١) بين أداء المفحوصين حسب متغير نوع الإعاقة التي يعملون معها.

٢ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء المفحوصين حسب متغير المؤهل العلمي.

٣ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء المفحوصين حسب درجة الإعاقة التي يعملون معها.

جدول رقم ٥ . نتائج تحليل التباين الثلاثي (٣×٤×٣) لمتغيرات المؤهل العلمي، ونوع الإعاقة ودرجة الإعاقة وتفاعلاتها .

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف
المؤهل العلمي (ا)	٣٧١, ٤٨	١٨٥,٧٤	٢	١
نوع الإعاقة (ب)	٢٢٠٤, ٤٢	٧٣٤,٨٠	٣	*٣,٩٨
درجة الإعاقة (جـ)	٨٥٣, ٠٢٨	٤٢٦,٥١	٢	٢,٣١
ا×ب	٥٥٧٣, ٩١	١١١٤,٧٨	٥	**٦,٣٧
ا×جـ	٧٣٩, ٥٦	٢٤٦,٥٢	٣	١,١٩
ب×جـ	٢٣٠, ٤٠	٧٦,٨٠	٣	٠,٤٠
بين المجموعات	٤١٣٤, ٧٠	٥٩٠,٦٧	٧	*٣,٢٠
داخل المجموعات	١٢٨٩٨, ١٢	١٨٤,٢٥	٧٠	
المجمـوع	١٧٠٣٢, ٨٣	٢٢١,٢٠	٧٧	

* مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) .
** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٠١) .

٤ ـ يوجـد تفـاعل ذو دلالة إحصائية يقل عن ٠,٠٠١ بين المؤهل العلمي ونوع الإعاقة على الاتصال .

٥ ـ لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي ودرجة الإعاقة على الاتصال .

٦ ـ لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين نوع الإعاقة ودرجة الإعاقة على الاتصال .

ولمقـارنـة متـوسطات درجات المفحوصين حسب متغير الجنس، فقد تم استخدام اختبار (ت) كما هو موضح في جدول رقم ٦ .

جدول رقم ٦ . نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات المفحوصين حسب متغير الجنس .

الجنس	الإحصائي			
	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
ذكر	٥٣,٨٩	١٢,٣٥	١٠٩	٤,٨١-*
أنثى	٦٧,٥٢	١٧,٢٤		

* مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٠١ .

يبين جدول رقم ٦ أن هنالك فرقًا ذا دلالة إحصائية في مستوى يقل عن ٠,٠٠١ في أنماط وأشكال الاتصال مع أسر المعوقين لصالح الإناث.

ولمقارنة متوسطات درجات المفحوصين حسب نوع الإعاقة، تم استخدام اختبار شيفيه كما هو موضح في جدول رقم ٧ .

جدول رقم ٧. نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين درجات المفحوصين في المستويات المختلفة لمتغير نوع الإعاقة.

	معوقون عقليًا	صم	معوقون جسميًا
معوقون عقليًا			
صم	*		*
مكفوفون	*		*
معوقون جسميًا			

* مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ .

يتضح من جدول رقم ٧ أن هنالك فرقًا ذا دلالة إحصائية في مستوى يقل عن ٠,٠٥ ما بين استجابات المفحوصين الذين يعملون مع المعوقين عقليًا واستجابات المفحوصين

الـذين يعملون مع الصم والمكفـوفـين. كما يبـين الجدول أيضًا أن هنالك فرقًا ذا دلالة إحصائية ما بين استجابات المفحوصين الذين يعملون مع المعوقين عقليًا والمفحوصين الذين يعملون مع الصم والمكفوفين.

مناقشـة النتائـج

حاولت هذه الدراسة التحقق من مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مدينة الرياض لأنماط وأشكال الاتصال المختلفة مع أسر المعوقين. ومن أجل الوصول إلى ذلك، فقد تمت صياغة عدد من الأسئلة والفرضيات المنبثقة عن الدراسة.

وقـد كشفت نتـائـج التحليلات الـوصفية لاستجـابـات المفحـوصين حول مدى استخدامهم لأنماط الاتصال المختلفة أن هنالك عزوفًا واضحًا عن استخدام أنماط الاتصال الفاعلة من مثل تلك التي تمثلها الفقرات ذوات الأرقام ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤.

وقد تعزى مثل هذه النتيجة إلى عدة احتمالات:

الأول: عدم كفـاءة المعلمـين في ميدان الـتربية الخاصة وما يترتب عليه من عدم إدراكهم لأهمية مثل تلك الأنماط من الاتصال وأثرها بالتالي على كل من المعوق وأسرته. وتتأكد مثل هذه النتيجة إذا علمنا أن مؤهلاتهم العلمية ليست في مجال التربية الخاصة فيما عدا بعض الحالات التي تحمل دبلومًا خاصًا.[١]

الثاني: الاتجاهات السلبية التي قد يحملها المعلمون نحو أسر المعوقين. وقد تنبثق مثل هذه الاتجاهات نتيجة اعتقادهم بعدم جدوى استخدام أنماط متقدمة من الاتصال أو نتيجة لخبرات سابقة أو نتيجة للنظرة الدونية نحو أسر المعوقين.

الثالث: عدم رغبة أو عدم مقدرة بعض أسر المعوقين في المشاركة بشكل أفضل في الـبرامـج التربوية الخاصة أو احتمال وجود اتجاهات سلبية من قبل الوالدين نحو معاهد المعوقين ومؤسساتهم.

الرابع: عدم المرونة في بعض الأنظمة المدرسية التي لا تتيح للمدرس التخلص من الروتين المدرسي. ونتيجة لهذه الأسباب المتوقعة كشفت نتائج الدراسة عن ميل عام لدى

---

١ برنامج تأهيل تربوي يمنح بعد درجة البكالوريوس لتأهيل العاملين في بعض مجالات الإعاقة.

أفراد عينة الدراسة لاستخدام أنماط وأشكال الاتصال البسيطة من مثل ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٩، ١٧.

أما نتائج تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم (٢×٣×٣) و (٣×٤×٣) فقد كشفت عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأنماط الاتصال المستخدمة في مستوى يقل عن ٠,٠٠١ حسب متغير الجنس وفي مستوى يقل عن ٠,٠١ حسب متغير نوع الإعاقة. كما بينت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى ٠,٠٥ لكل من متغيرات الخبرة، المؤهل ودرجة الإعاقة.

وقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن ٠,٠٠١ لصالح الإناث. وقد تعزى مثل هذه النتيجة إلى طبيعة التأهيل الأكاديمي المسبق، والظروف البيئية والثقافية السائدة والتي يعتقد أنها تسمح للمعلمات أكثر من المعلمين في استخدام أفضل للأنماط المختلفة من الاتصال.

كما أظهرت نتائج الاختبار البعدي (شيفيه) أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن ٠,٠٥ لصالح المفحوصين الذين يعملون مع المعوقين عقليًا والمعوقين جسميًا. وقد تعزى مثل هذه النتيجة إلى أن طبيعة هذه الإعاقات ومشكلاتها ومتطلباتها تستوجب ممارسة العديد من أنماط الاتصال وأشكاله المختلفة بهدف مساعدة أسر المعوقين وتزويدهم بأساليب التعامل مع أطفالهم أحيانًا أو الحاجة إلى المعلومات التي يمتلكونها أحيانًا أخرى أو نتيجة لرغبة أسر هذه الحالات من المعوقين وضغوطهم المستمرة.

أما فيما يتعلق بمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، فإنه على الرغم من وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المفحوصين في المستويات المختلفة لهذين المتغيرين، فإن نتائج تحليل التباين لم تكشف عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأنماط الاتصال المستخدمة في مستوى ٠,٠٥ لأي منهما. فمن حيث الخبرة فقد يعود السبب في عدم وضوح تأثيرها الدال إلى طبيعة الأنظمة والروتين الذي قد لا يسمح للمدرس بممارسة وسائل الاتصال المختلفة مع أسر المعوقين، وقد لا تعني الخبرة العالية أيضًا ضرورة الممارسة العالية، خاصة إذا لم تسبق بالتأهيل الأكاديمي المناسب. وأخيراً فقد يعود السبب أيضًا إلى أن الخبرات العالية قد لا تكون جميعها في مجال التربية الخاصة.

أما سبب عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمؤهل العلمي في مستوى ٠,٠٥ على

الرغم من وجود فروق بين المتوسطات للمستويات المختلفة لهذا المتغير، فقد يعود السبب مباشرة إلى طبيعة المؤهلات العلمية التي يحملها أفراد عينة الدراسة، حيث تبين أن أيًّا من المعلمين لا يحمل مؤهلاً متخصصًا في مجال التربية الخاصة فيما عدا بعض الحالات (١١ حالة فقط) تحمل دبلومًا خاصًا.

وبينت نتائج تحليل التباين أيضًا عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى ٠,٠٥ لمتغير درجة الإعاقة التي يعمل معها المفحوصون. وقد يرجع السبب في ذلك إلى تأثير ندرة تخصص هؤلاء العاملين في مجال التربية الخاصة وبالتالي عدم إدراكهم للحاجات والخصائص المتميزة لتصنيفات المعوقين المختلفة. إضافة إلى طبيعة بعض الخدمات الإيوائية المقدمة وما لها من تأثيرات سلبية متمثلة في عزل المعوقين عن أسرهم، مما يؤدي بالتالي إلى عدم الحاجة المستمرة للاتصال مع تلك الأسر.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج حول واقع أنماط الاتصال وأشكاله المختلفة الذي يمارسه معلمو التربية الخاصة مع أسر المعوقين، فإنه يمكن صياغة التوصيات التالية:

١ ـ إتاحة المجال بشكل واسع أمام الإناث للعمل مع المعوقين، وعلى الأخص في المراحل التربوية الأولى وبرامج التدخل المبكر.

٢ ـ إعادة النظر في أسس توظيف المعلمين الجدد في مجال التربية الخاصة بحيث يتم تعيين المؤهلين منهم فقط.

٣ ـ توافر دورات تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين الذين هم على رأس عملهم.

٤ ـ إجراء مزيد من الدراسات اللاحقة في مجال الاتصال بين معاهد التربية الخاصة وأسر المعوقين، بحيث تغطي جوانب أخرى من مثل تأثيرات الواقع الإداري أو المشكلات التي تعيق عملية الاتصال أو التحقق من أنماط الاتصال القائمة من وجهة نظر أسر المعوقين.

ملحــق

الأخ المدرس: .... الأخت المدرسة: ....

إن تحديد أشكال وأنماط الاتصال الذي تمارسه مؤسسات التربية الخاصة مع أسر المعوقين يعتبر خطوة أولية من أجل البدء في تطوير البرامج القائمة وتحسينها. ومن أجل الإسهام في هذا الجهد يرجى منك الإشارة إلى المستوى الذي ترى أنه يمثل مدى إسهامك في استخدام أشكال وأنماط الاتصال المختلفة مع أسر المعوقين، وكذلك السبل التي توفرونها لهم من أجل تدعيم مشاركتهم في برامج وأنشطة التربية الخاصة المختلفة. علمًا بأن المعلومات التي تقدمها لا تستخدم إلا لأغراض البحث فقط.

شاكرين لكم تعاونكم

معلومات أولية عن المدرس/ المدرسة:

الجنس: ....

المؤهل العلمي: .... التخصـص: ....

سنوات الخبرة: .... اسم المعهد: ....

نوع الإعاقة التي تعمل معها:

.... متخلفون عقليًا.

.... معاقون سمعيًا.

.... معاقون بصريًا.

.... معاقون جسميًا وحركيًا.

درجـة الإعاقـة:

.... بسيطـة.

.... متوسطـة.

.... شديـدة.

أشكال الاتصال وسبل مشاركة أسر المعوقين	لا توجد ١	نادرًا ٢	أحيانًا ٣	غالبًا ٤	دائمًا ٥
١ ـ الاتصالات الهاتفية مع أسر المعوقين.					
٢ ـ الأشرطة التدريبية والتعليمية.					
٣ ـ زيارات غير رسمية للمدرسة.					
٤ ـ كتيبات مدرسية قصيرة.					
٥ ـ إرشادات أو تعليمات توزع في مواقف معينة.					
٦ ـ نشرات إخبارية مدرسية.					
٧ ـ رسائل وملاحظات مدرسية.					
٨ ـ تقارير عن مدى تقدم حالة الطفل.					
٩ ـ اتصالات متفرقة تحدث بين الحين والآخر.					
١٠ـ توافر دليل بالخدمات المحلية.					
١١ـ زيارات منزلية.					
١٢ـ زيارات ميدانية قصيرة بالاشتراك مع أسر المعوقين.					
١٣ـ تنظيم رحلات يشترك فيها أسر المعوقين.					
١٤ـ توافر برامج تدريبية صيفية.					
١٥ـ لقاءات فردية مع أسر المعوقين لمناقشة مشكلات فردية.					
١٦ـ لقاءات تدريبية يشترك فيها عدد محدود من أسر المعوقين.					
١٧ـ لقاءات جماعية موسعة.					

أشكال الاتصال وسبل مشاركة أسر المعوقين	لا توجد ١	نادرًا ٢	أحيانًا ٣	غالبًا ٤	دائمًا ٥
١٨- حملات تطوعية مدرسية.					
١٩- إعطاء أسر المعوقين فرص المشاركة الصفية والمدرسية.					
٢٠- مشاركة في إعداد الوسائل والمواد التربوية.					
٢١- مشاركة في الاجتماعات الخاصة بالخطة التربوية الفردية.					
٢٢- مشاركة في الاجتماعات الخاصة بدراسة الحالة.					
٢٣- توافر فرص للملاحظة والمراقبة الصفية.					
٢٤- إسهام أسر المعوقين في تنفيذ البرنامج الفردي في المنزل.					

المـراجـــع

[١] Williams, D.L., et al. "Strengthening Parent Involvement." *Eric Doc.* 274-358 (1986).

[٢] Rodriguez, R.F. "Behavior Management Training Model for Parents of Minority Group Handicapped Children." *Eric Doc.* 254-390 (1985).

[٣] Morton, K. "Professional Communication: How to Give More and Get More." *Eric Doc.* 248-621 (1984).

[٤] Turnbull, A.P., et al. *Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership.* Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company, 1986.

[٥] Macy, D., et al. "The DEBT Project: Early Intervention for Handicapped Children and Their Parents." *Exceptional Children*, 21, No. 4 (1983), 447-49.

[٦] Fuqua, R. W., et al. "Process Influencing Linkages between Preschool Handicap Classroom and Homes." *Exceptional Children*, 51, No. 4 (1985), 307-14.

[٧] *Proceedings, 7th Asian Conference on Mental Retardation (AFMA) Growing in Wisdom - The Mentally Retarded in Asia.* Taipei, Republic of China, 1985.

[٨] Lombana, J., et al. "The Home-School Partnership: A Model for Counselors." *The Personnel and Guidance Journal*, 5 (1982), 35-39.

[٩] Freeland, C.A., et al. "The Role of Parents' Knowledge and Support in the Development of Parent-Child Relationships within Very High Risk Families." *Eric Doc.* 260-570 (1985).

[١٠] ميتلر، بيتر وآخرون. *العمل معًا: خطوط توجيهية للمشاركة بين المهنيين ووالدي الأطفال والشباب المعوقين.* اليونسكو، ١٩٨٦م.

[١١] Brynelsen, D.E. "Working Together: A Handbook for Parents and Professionals." *Eric Doc.* 276-374 (1984).

[١٢] Wolf, J. "Parents as Parents in Exceptional Education." *Theory into Practice*, 21, No. 2 (1992), 77-81.

[١٣] Haussler, M.M., et al. "Resources for Involving Parents in Literacy Development." *Eric Doc.* 259-673 (1984).

[١٤] Lombardino, J.D., et al. "Fathers Who Undermine Children's Treatment; A Challenge For the Clinician." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 9 (1983), 204-206.

[١٥] Sandler, A., et al. "Integrated Instruction at Home and School: Parents' Perspective." *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16, No. 3 (1981), 183-87.

[١٦] McGreevy, P., et al. "A Comparison of Two Approaches of Home-Based Training for Parents of Severely Handicapped Preschool Children." *Eric Doc.* 236-257 (1984).

Patterns of Communication Used by Special Education Teachers with Families of Handicapped Children

Abdel Aziz M. Sartawi
Department of Special Education,
College of Education, United Arab Emirates University,
al-Ain, United Arab Emirates

Abstract. The purpose of the study is to identify ways and types of communication used by special education teachers with families of exceptional children. To achieve this goal, a list of communication types was developed and distributed to special education teachers in the city of Riyadh. Results of the study indicated that most of the effective communication types are not used by special education teachers. In addition, differences in responses according to the variables of the study were also documented.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١٠٥-١٣٢، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية

عبدالرحمن صالح عبدالله

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان

ملخص البحث. الإنسان كائن متفرد، ومع أنه يشترك مع غيره من المخلوقات في بعض الخصائص إلا أنه يمتاز عنها بأمور عديدة يأتي في مقدمتها العقل. لذا فإن الهدف الأساس لهذه الدراسة هو تقصي العمليات العقلية التي أشارت إليها الآيات القرآنية الكريمة واستخلاص الدلالات التربوية المترتبة على ذلك. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الطريقة التحليلية التي تقوم على البحث عن معاني الألفاظ التي تدل على العمليات العقلية من مصادرها الأولية.

خلصت الدراسة إلى أن القرآن الكريم حدد معالم ثماني عمليات عقلية هي: الإدراك الحسي، والإدراك المعنوي، والتذكر، والقياس، والاستقراء، والاستنباط، والتقويم، والتفكر. وهذه العمليات مرتبة ترتيبًا هرميًا، أي أن الإدراك الحسي الذي يشكل قاعدة الهرم هو أساس العمليات العقلية؛ وأن التفكر الذي يحتل قمة الهرم هو أعلى العمليات العقلية مرتبة. ولا يصل إلى هذا المستوى السامق إلا الإنسان المؤمن الذي يخشى ربه، ويتخذ من عالم الشهادة جسرًا ينقله إلى عالم الغيب. وواجب التربية أن تعنى بالعقل، وأن توظف المنهاج التربوي لتنمية التفكير في مراحل التعليم كلها.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم. الحمدلله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين وبعد... فقد كرَّم الله سبحانه وتعالى الإنسان وفضَّله على غيره من المخلوقات بأمور عديدة منها العقل. وتستخدم هذه الكلمة في اللغة للدلالة على معان عديدة: منها التثبت من الأمر والابتعاد عن التورط في المهالك، ومنها أيضًا الحبس والمنع؛ إذ يقال: اعتقل اللسان إذا حُبس ومُنع الكلام [١، جـ١١، ص ص٤٥٨-٤٥٩]. ولم ترد كلمة

عقل في القرآن الكريم اسمًا ولا مصدرًا ولا مشتقًا ولا فعل أمر؛ ولعل هذا هو الذي جعل المستشرق غرديه يصرح بأن هذه الكلمة ليست من مصطلحات القرآن الكريم [٢، جـ٢، ص٩٧]. وهذه النتيجة غير صحيحة؛ لأن القرآن الكريم تضمن آيات ورد فيها الفعل الماضي عقل والفعل المضارع يعقل. فقد ورد الفعل الماضي عقل في آية واحدة، وورد الفعل المضارع يعقل في ثمان وأربعين آية منها: آية واحدة ذكرت فيها كلمة نعقل، وآية أخرى ذكرت فيها كلمة يعقلها، واثنتان وعشرون آية ذكرت فيها كلمة يعقلون، وأربع وعشرون آية ذكرت فيها كلمة تعقلون. فما ورد في القرآن الكريم هو صيغة الفعل عقل، نعقل، يعقل في الماضي والمضارع في صيغة المفرد والجمع [٣، ص١٥]، والقرآن الكريم الذي لم يكن من بين مفرداته كلمة العقل يمتدح أصحاب العقول ويعلي من منزلتهم، في الوقت الذي يسفِّه فيه من لا يعقلون. فأولو الألباب هم القادرون على إدراك آيات الله، وعلى الاعتبار بما حدث للأمم السابقة.

أولاً: تحديد موضوع الدراسة وأهدافها

تبحث الدراسة الحالية في العمليات العقلية التي وردت في القرآن الكريم؛ وهي غير معنية بالبحث في طبيعة العقل ولا بالطريقة التي يرتبط بها العقل بالجسم. لذا فإن هذه الدراسة لا تناقش النظريات الفلسفية التي تعتبر الجسم مظهرًا عقليًا، ولا تلك التي تعتبر العقل سلوكًا جسميًا، أو التي تنظر إلى كل منهما على أنه موازٍ للآخر. فمحور الاهتمام في هذه الدراسة الوظائف التي يقوم بها العقل لا كنهه وطبيعته. وهذا الاتجاه في تحديد موضوع الدراسة مستمد من التوجيهات القرآنية. فالقرآن الكريم لم يتحدث عن ماهية العقل، بل تحدث عن أصحاب العقول الذين يتعاملون بذكاء مع ما يحيط بهم؛ وفي هذا دلالة واضحة على عناية القرآن الكريم بالعمليات العقلية التي يقوم بها أصحاب العقول. وهذا ما يميز النهج القرآني عن الفلسفات التي ضيعت وقتها وجهدها في البحث عن جوهر العقل. لذا كان هذا البحث الذي يهدف إلى تقصي العمليات العقلية التي تضمنتها الآيات القرآنية والدلالات التربوية المترتبة على ذلك. ولعل من المفيد أن يشار هنا إلى أن علماء النفس المعاصرين الذين عنوا بقياس الذكاء نهجوا طريقاً مشابهاً في جوهره للنهج القرآني؛ إذ أسقطوا من دراساتهم البحث عن جوهر الذكاء، وركزوا على الوظائف أو الأداء الذي يتميز به الإنسان الذكي.

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد العمليات العقلية التي وردت في القرآن الكريم ومعرفة خصائص كل منها وإيجاد تنظيم يوضح علاقة هذه العمليات ببعضها الآخر. ويؤمل أن تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما العمليات العقلية التي أشار إليها القرآن الكريم؟

٢ ـ ما المجال الذي تتعلق به كل من هذه العمليات العقلية؟

٣ ـ من القادرون على القيام بكل من هذه العمليات العقلية؟

٤ ـ هل يمكن ترتيب هذه العمليات ترتيبًا هرميًا بحيث تحتل أكثر هذه العمليات شيوعًا قاعدة الهرم وتحتل أرفعها مكانة قمة الهرم؟

ثانيًا: منهجية البحث

يستخدم في الدراسة الحالية المنهج التحليلي الذي يقوم على تقصي معاني المصطلحات من مصادرها الأساسية. فقد تم أولاً تحديد الأفعال التي تدل على العمليات العقلية، ومن هذه الأفعال: يعقل، يستنبط، يفقه، يفكر، يتذكر، يسمع وينظر. وقد ضبط معنى كل منها بالرجوع إلى بعض كتب التفسير وفي مقدمتها تفسير ابن جرير الطبري. بعد ذلك قام الباحث بوضع الآيات التي تتعلق بعملية عقلية معينة في زمرة واحدة ليكون عنها صورة كلية. وهكذا أعان التركيب الذي تلا التحليل على تحديد معالم العمليات العقلية التي وردت في القرآن الكريم. ومما يجب التأكيد عليه أن المنهج المتبع قد أقفل الباب أمام تصيد معانٍ لم تتضمنها الآيات القرآنية الكريمة. فالدراسة الحالية لم تلبس العقل القرآني ما اكتشفه علماء النفس المعاصرون وهذا يعني أن القرآن الكريم — لا الدراسات النفسية الحديثة — هو الأساس الذي انطلق منه الباحث في دراسته. فمن الخطأ الجسيم أن يتبنى المربي المسلم نظرية تربوية أو نفسية معاصرة قبل التأكد من صحتها ثم يستشهد بآيات قرآنية يعزز بها موقفه. وليس من الإنصاف في شيء أن يستشهد الباحث المسلم بآية فيغير موضعها أو يُحمل الآيات ما لا تحتمله من أفكار معاصرة. وهذا الاتجاه في البحث لا ينكر إجراء دراسة مقارنة للعمليات العقلية من منظور قرآني ومن منظور علم النفس الحديث، لكنه يؤكد على أهمية استنباط المبادىء الإسلامية من مصادرها الأساسية.

ثالثًا: الدراسات السابقة

يمكن تمييز ثلاث فئات من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية:

الفئة الأولى: دراسات عنيت بطبيعة العقل والتربية العقلية عند بعض أعلام الفكر التربوي. ومن الأمثلة على ذلك دراسة بعنوان *ابن الجوزي وتربية العقل*، وقد تعرضت هذه الدراسة لمفهوم العقل ومفهوم الذكاء عند ابن الجوزي. وخلصت هذه الدراسة إلى أن ابن الجوزي يربط بين العقل والإيمان، إذ اعتبر إبليس من كبار المغفلين. كما أكد هذا العالم على الجوانب السلوكية للتربية العقلية. إذ اعتبر مقاومة الأهواء والنزوات الشخصية معيارًا يدل على رجحان العقل [٤، ص ص٤٦-٤٧].

الفئة الثانية: دراسات عنيت بمكانة العقل في الاسلام وبخاصة في الكتاب والسنة. ومن الأمثلة على ذلك دراسة بعنوان *الإسلام والعقل على ضوء القرآن الكريم والحديث النبوي*، لصلاح المنجد. وقد بين هذا العالم مكانة العقل في القرآن الكريم ثم في الحديث الشريف. وناقش الأسباب التي جعلت بعض العلماء يضعفون الأحاديث التي تعلي من مكانة العقل. ثم استشهد أخيراً ببعض أقوال الصحابة والتابعين في العقل. وقد خلص في النهاية إلى أن الإسلام أعطى العقل مكانة رفيعة. وقد أوضح أن مغالاة المعتزلة في إعلاء مكانة العقل أدت إلى حدوث رد فعل عند المحدثين، وهذا ما جعلهم يرفضون كل حديث نبوي في العقل. لذا فإنه يطالب المسلمين في نهاية البحث بالتمسك بالعقل وفهم دوره على ضوء ما ورد في القرآن الكريم والحديث الشريف [٣، ص ص٥٩-٦٠].

الفئة الثالثة: دراسات عنيت ببعض العمليات العقلية. وأحدث هذه الدراسات دراسة لعالم النفس المسلم مالك بدري، وتمت هذه الدراسة بدعم من المعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطون؛ وهي بعنوان: *التفكر من المشاهدة إلى الشهود: دراسة نفسية إسلامية*. وقد ناقش الباحث أولاً موضوع التفكر من منظور علم النفس الحديث، ثم بحث بعد ذلك في طبيعة التفكر من منظور قرآني، فبين الأساليب القرآنية التي تحث على التفكر ثم شرح تباين الأفراد في القدرة على التفكر.

ومن العوامل التي تؤدي إلى ظهور فروق فردية في هذا المجال: الحالة العقلية،

والمعرفة، والقدوة الصالحة، والإلفة. وقد أقام الباحث في نهاية البحث جسرًا يصل عبادة التفكر بالبحث العلمي. فدعوة القرآن الكريم الإنسان إلى التفكر في مخلوقات الله تمهد الطريق أمام تقدم العلم؛ فالتقدم العلمي الذي أحرزه المسلمون كان نتيجة مباشرة لإيمانهم بخالق السموات والأرض [٥، ص١٠٢].

يظهر مما تقدم أن الدراسات التي تنتمي للفئتين الأولى والثانية ضعيفة الصلة بالدراسة الحالية؛ لأن تلك الدراسات لم تبحث في العمليات العقلية. أما الدراسة الأخيرة فهي أشد ارتباطًا بها لأنها بحثت بصورة مفصلة في إحدى العمليات العقلية.

لكن ما تمتاز به الدراسة الحالية — والتميز هنا لا يستتبع الأفضلية — هي أنها هدفت إلى تحديد العمليات العقلية كافة ولم تغفل أيًا منها. ثم إنها اهتمت بإيجاد ترتيب متدرج لهذه العمليات بحيث تأتي أكثر العمليات العقلية شيوعًا في القاعدة، وأكثرها دقة وأعلاها مرتبة في قمة التنظيم. ولم يسبق أن عنيت دراسة سابقة بإيجاد مثل هذا التنظيم أو الترتيب للعمليات العقلية في القرآن الكريم.

رابعًا: الإدراك الحسي

من خصائص الطفل أنه يأتي إلى هذا العالم وهو لا يعلم شيئًا عن العالم الذي يحيط به لقوله تعالى ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَـٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا﴾ [النحل: ٧٨]، لكن الوليد الإنساني يتعرض لمثيرات حسية منذ ساعاته الأولى. وقد تفضل الخالق سبحانه وتعالى على الإنسان وأنعم عليه فركب فيه الحواس التي تعينه على إدراك ما يجري حوله؛ إذ تنقل الحواس المثيرات إلى الدماغ فتحدث العملية الإدراكية الحسية، ولهذا نجد القرآن الكريم يستخدم السمع والبصر بمعنى العقل. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلَّيْلَ لِتَسْكُنُوا۟ فِيهِ وَٱلنَّهَارَ مُبْصِرًا ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ﴾ [يونس: ٦٧]؛ ﴿قُلِ ٱنظُرُوا۟ مَاذَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ﴾ [يونس: ١٠١].

فالآية الأولى تبين أن الذين يسمعون هم الذين يدركون حقيقة الليل والنهار وأنهما من مخلوقات الله سبحانه وتعالى. ومن المعروف أن العين هي التي تشاهد النور والظلمة. واستخدام الفعل يسمع بدلاً من الفعل ينظر أو يشاهد في هذه الآية يدل بوضوح على أن السمع عملية إدراكية لا مجرد نقل للأحاسيس. أما الآية الثانية فتستخدم الفعل انظر

للدلالة على التعامل مع آيات الله في السماء والأرض. من هنا فإنه يمكن القول إن القرآن الكريم قد استخدم مصطلح السمع ومصطلح البصر للدلالة على العقل. وبما أن السمع والبصر وسائر الحواس الأخرى هي بمثابة النافذة التي تدخل المعرفة الإنسانية من خلالها إلى الدماغ؛ فإن العملية العقلية التي تشير إليها هاتان الآيتان هي العملية الإدراكية الحسية. فالإدراك الحسي هو أول العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان. فالسمع والبصر وسائر الحواس لها ارتباط وثيق بأولى العمليات العقلية، وهي العملية الإدراكية الحسية. ولا تتم عملية الإدراك الحسي إلا إذا كان هناك واقع محسوس، وحواس تنقل الواقع المحسوس إلى الدماغ.

يوجه القرآن الكريم الإنسان لإدراك عالم الأشياء الذي يحيط به من مياه ورياح ونباتات وجبال وبحار وأنهار، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ يُرِيكُمُ ٱلْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنَزِّلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَيُحْىِۦ بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَآ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الروم: ٢٤]. هذه الآية الكريمة تحث الإنسان على أن يفكر في البرق والغيث الذي ينزل من السماء فيؤدي نزوله إلى بث الحياة في النباتات التي تكتسي بها الأرض. وهذا التفكير يتطلب أن يدرك المرء حقيقة هذه الأشياء فيعرف خصائص الماء والنبات ومدى حاجة كل نبات إلى المياه. لذا فإن القرآن الكريم يعجب من أولئك الذين يرون من تتقدم بهم السن ولا يدركون أن تراجع قواهم دلالة على أن الإنسان مآله إلى الموت لا محالة.

إن الإدراك السليم ينطوي على معرفة دقيقة لخصائص الأشياء التي يدركها. فالأصنام أشياء جامدة لا حياة فيها أي أنها لا تنفع ولا تضر. والذي يشاهد الأصنام ثم يصر على عبادتها لم يقم بالعملية الإدراكية على الوجه الصحيح. ولهذا يندد القرآن بالكفار الذين يعبدون الأصنام في قوله تعالى: ﴿أَمِ ٱتَّخَذُوا۟ مِن دُونِ ٱللَّهِ شُفَعَآءَ ۚ قُلْ أَوَلَوْ كَانُوا۟ لَا يَمْلِكُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَعْقِلُونَ﴾ [الزمر: ٤٣].

وللسبب ذاته رفض القرآن الكريم مقولة قوم إبراهيم عليه السلام لأنهم عبدوا ما لا ينطقون. فالذي لا ينطق لا يستحق أن يعبد.

والنفس الإنسانية هي المجال الثاني للعملية الإدراكية. ويوجه القرآن الكريم الإنسان إلى إدراك مراحل النمو التي يمر بها الإنسان وهي مرحلة ما قبل الولادة ومرحلة

الطفولة ومرحلة الرشد ومرحلة الشيخوخة. قال تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُواْ شُيُوخًا وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ مِن قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوٓاْ أَجَلًا مُّسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [غافر: ٦٧]. فالإنسان الذي يعقل هو الذي يدرك خصائص كل مرحلة من مراحل النمو، ويقارن بين خصائص الإنسان في كل مرحلة بخصائصه في المراحل الأخرى. وفي هذا دعوة إلى علماء النفس المسلمين لدراسة السلوك الإنساني دراسة علمية تقوم على الملاحظة الدقيقة.

والقرآن لا يتحدث عن الإنسان الفرد الذي يعيش منعزلاً عن غيره، بل يتحدث عن الإنسان الذي يعيش في مجتمع. ويهتم القرآن بإدراك البعد الاجتماعي للإنسان ويحث المرء على السير في الأرض وملاحظة آثار المجتمعات الإنسانية. فالمجتمع الإنساني كالكائن الحي ينمو ويقوى ثم يضعف ويزول، كل ذلك وفق قوانين محددة. ويجدر بالإنسان أن يدرك حقيقة المجتمعات الإنسانية الماضية لمعرفة ما حلَّ بها. والآيات القرآنية العديدة التي تحث على السير وتوبخ من لا يفعلون ذلك ترسي قواعد المنهجية العلمية السليمة القائمة على الملاحظة الدقيقة.

يظهر مما تقدم أن القرآن الكريم يطالب الإنسان بإدراك عالم الأشياء الذي يحيط به وإدراك النفس الإنسانية والسلوك الذي يصدر عنها وإدراك آثار المجتمعات الإنسانية. واستخدم القرآن أفعالاً عديدة للدلالة على هذا الإدراك منها: يعقل، انظر، ينظر، سيروا، يسمع. والتربية التي تستجيب لهذه التوجيهات القرآنية تحرص على تنمية روح الملاحظة وحب الاستطلاع، وتوفر للطلبة الفرص التي تمكنهم من المقارنة بين الأشياء الماثلة في الموقف التعليمي، وتخطط للرحلات التعليمية الهادفة.

خامسًا: الإدراك المعنوي

إن الله سبحانه وتعالى الذي أنعم على الإنسان بالسمع والبصر امتنَّ عليه كذلك، وعلَّمه تسمية الأشياء لقوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا﴾ [البقرة: ٣١]. وهكذا أصبح الإنسان قادرًا على التعامل مع الرموز، أي أن الإنسان لا يحتاج بالضرورة إلى رؤية جبل أحد على سبيل المثال، كي يدرك حقيقته بل قد يفعل ذلك عن طريق قراءة نص يتضمن حقائق معينة عن ذلك الجبل. وهذه الخاصية وضعت تحت تصرف الإنسان

الخبرات المحسوسة التي مرَّ بها أفراد إنسانيون غيره. فالتجربة البشرية الماضية التي وصلت إلينا عن طريق الكتابة ميدان رحب من ميادين العملية الإدراكية. فالإنسان الذي يقرأ القرآن الكريم مطالب بإدراك المعاني المتضمنة في آياته. وهذا الإدراك المعنوي على جانب كبير من الأهمية؛ إذ إنه يضيف إلى الإدراك الحسي معيناً لا ينضب من الحقائق والمبادىء والنظريات. والله سبحانه وتعالى يضرب الأمثال للناس لكي يعقلها من هو قادر على ذلك [انظر العنكبوت: ٤٣] وتربط إحدى آيات سورة النور بين العقل وآداب الاستئذان مما يعني أن الإنسان المسلم مطالب بإدراك هذه الآداب وفهمها [انظر النور: ٦١]. وتبين إحدى آيات سورة الأنعام أن الذين يعقلون هم الذين يدركون الحلال والحرام، أي الذين يميزون بين أوامر الله سبحانه وتعالى ونواهيه [انظر الأنعام: ١٥١]. وتبين إحدى آيات سورة يونس عليه السلام أن الكفار كذبوا بنبوة محمد ﷺ لأنهم زعموا أن الرسول قد انتحل القرآن الكريم. وقد بينت الآية الكريمة أن فشل عملية الإدراك عندهم راجع إلى أنهم لم يتعرفوا صفاته عليه السلام. يقول الحق سبحانه وتعالى. ﴿قُل لَّوْ شَآءَ ٱللَّهُ مَا تَلَوْتُهُۥ عَلَيْكُمْ وَلَآ أَدْرَىٰكُم بِهِۦ ۖ فَقَدْ لَبِثْتُ فِيكُمْ عُمُرًا مِّن قَبْلِهِۦٓ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [يونس: ١٦]. فمحمد ﷺ لم يعرف عنه في شبابه إلا الصدق، ولم يدع عليه السلام إلى الدين الإسلامي إلا بعد بلوغه الأربعين. ولو كان منتحلاً هذا القرآن لا نتحله أيام شبابه [٦، جـ١١، ص٩٥]. وهذا ما فشل هؤلاء المكذبون في إدراكه.

إن الإدراك المعنوي ينطوي على وجود خاصية أساسية يمتاز بها الإنسان عن الكائنات الأخرى ألا وهي قدرته على التخيل أو التصور. فالمسلم الذي يقرأ الآيات القرآنية التي تصف نعيم الجنة تتكون لديه صورة حية عن هذا النعيم مع أنه نعيم لا تدركه الحواس.

ومن الأفعال الأخرى التي وردت في القرآن الكريم للدلالة على الإدراك الحسي أو المعنوي الفعل فقه والفعل علم. فقد وصف الذين يصرون على تعطيل حاسة السمع بأنهم لا يفقهون [انظر الأنعام: ٢٥]. والكفار لا يفهمون خطاب الله الموجه إليهم فهم قوم لا يفقهون [انظر التوبة: ١٢٧]. والقوم الذين طلبوا العون من ذي القرنين لا يفقهون أحوال غيرهم [٥، جـ١٦، ص١٦]. والإنسان لا يستطيع أن يدرك كيفية تسبيح المخلوقات الأخرى لقوله تعالى: ﴿وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِۦ وَلَٰكِن لَّا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ﴾

[الإسراء: ٤٤] فنحن لا نفقه أي لا ندرك كيفية تسبيح الشجر والحجر والمخلوقات الأخرى لأن هذا خارج عن قدرة الإنسان. وأمر المسلمون في إحدى الآيات القرآنية بأن لا يقربوا الصلاة وهم سكارى حتى يعلموا (أي يدركوا) ما يقولون [انظر النساء: ٤٣].

إن عملية الإدراك الحسي والإدراك المعنوي التي وردت في القرآن الكريم لها خصائص عديدة منها أنها ليست حكرًا على فئة معينة من الناس، فالمؤمنون وغيرهم قادرون على عملية الإدراك. ومما يؤيد وجهة النظر هذه أن القرآن الكريم وصف اليهود بأنهم عقلوا كلام الله [انظر البقرة: ٧٥]. فالمشكلة لديهم ليست في عملية الإدراك بل في الاتجاهات المتأصلة لديهم، فهذه تدخلت فيما بعد وشوّهت ثمرة عملية الإدراك نتيجة للتحريف المتعمد. لذا فقد وصفهم القرآن في آية أخرى بأنهم لا يعقلون [انظر آل عمران: ٦٥] لأنهم أدخلوا عامل التحيز في العملية الإدراكية وزعموا أن إبراهيم عليه السلام كان يهوديًا مع أن التوراة لم تنزل إلا من بعده. فكيف يعقل أن يكون يهوديًا؟

والخاصية الثانية للعملية الإدراكية أنها ترتبط بمعرفة الواقع على حقيقته بلا تزييف أو تحريف. وهذه المعرفة لا يجوز أن تقتصر على أحد جوانب الموقف الذي يتعامل معه المرء. لذا فإن القرآن الكريم يحذر المؤمنين من محبة المنافقين لأنهم يخفون غير ما يظهرون. بقوله الحق سبحانه وتعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَتَّخِذُوا۟ بِطَانَةً مِّن دُونِكُمْ لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا وَدُّوا۟ مَا عَنِتُّمْ قَدْ بَدَتِ ٱلْبَغْضَآءُ مِنْ أَفْوَٰهِهِمْ وَمَا تُخْفِى صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ ٱلْـَٔايَـٰتِ إِن كُنتُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ [آل عمران: ١١٨]. فهذه الآية الكريمة تبين أن الذي يعقل لا يكتفي بملاحظة سلوك المنافقين الظاهر بل يحرص على معرفة حقيقة مشاعرهم نحو المسلمين.

أما الخاصية الثالثة للعملية الإدراكية فهي أنها ذات طبيعة متدرجة. صحيح أنها ليست حكرًا على فئة معينة أو جنس معين، لكنها لا تتم إلا إذا كان الفرد مؤهلاً لإدراك هذا الشيء أو ذاك. وتتوقف عملية الإدراك على عوامل عديدة: منها ملاءمة ما يدركه المرء لقدرته العقلية، فإذا كان فوق مستواه تعطلت لديه القدرة على الإدراك. لذا بيّن القرآن الكريم في أكثر من آية أن الله سبحانه وتعالى أنزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين كي يتمكن من أُنزل عليهم القرآن من إدراكه. يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَـٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [يوسف: ٢]. فلو أنزل هذا القرآن على العرب بلسان أعجمي لكان ذلك عاملاً من العوامل التي تحول دون إدراك معاني الآيات القرآنية. وقد تكون البيئة الاجتماعية سببًا

في إضعاف عملية الإدراك. فالطالب الذي يعيش في بيئة متخلفة يصعب عليه إدراك أهمية التقنيات الحديثة أو الطريقة التي تعمل بها. وقد كان هذا حال القوم المستضعفين الذين طلبوا نجدة ذي القرنين ضد يأجوج ومأجوج. فبعدهم عن الحياة المتحضرة جعلهم عاجزين عن تحصين بلادهم ضد غزوات القبائل المتوحشة. فجاء ذو القرنين الذي جمع بين العلم والقوة والإيمان وبنى سدًا لحماية المستضعفين من المستكبرين. وقد وصف القرآن الكريم هؤلاء المستضعفين بأنهم ﴿لَّا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلًا﴾ [الكهف: ٩٣]. أما الإدراك البشري للطريقة التي تسبح بها المخلوقات الأخرى فغير ممكن لأن العقل الإنساني غير مؤهل لإدراكه. من هنا يظهر أن الإنسان قد يعقل أي يدرك ويكون هذا الإدراك كاملاً، وقد يدرك ويكون إدراكه جزئيًا أي غير كامل، وقد يعجز عن الإدراك عجزًا كاملاً.

سادسًا: التذكر

إن مدة بقاء ثمرة عملية الإدراك لدى الفرد تعتمد على قدرته على التذكر، فهذا ينسى ما أدركه بعد يوم وذاك لا ينسى إلا بعد مرور مدة طويلة. فالتذكر إحدى العمليات العقلية الأساسية التي أكد القرآن الكريم على أهميتها، إذ تكرر الفعل ذَكَرَ ومشتقاته في الآيات القرآنية أكثر من ٢٧٥ مرة. كما أن القرآن ذمَّ عملية النسيان، فالله سبحانه وتعالى لا ينسى بينما الإنسان ينسى وهذا واضح في قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ رَبُّكَ نَسِيًّا﴾ [مريم: ٦٤]؛ ﴿وَلَقَدْ عَهِدْنَآ إِلَىٰٓ ءَادَمَ مِن قَبْلُ فَنَسِيَ وَلَمْ نَجِدْ لَهُۥ عَزْمًا﴾ [طه: ١١٥].

فمن طبيعة الإنسان قابليته للنسيان. فموسى عليه السلام وهو من أولي العزم من الرسل نسي الشروط التي اتفق عليها مع الرجل الصالح لقاء السماح له بمصاحبته لأخذ العلم عنه، لهذا طلب منه عدم مؤاخذته على هذا النسيان [انظر الكهف: ٧٣]. والمؤمنون عامة يدعون ربهم أن لا يؤاخذهم على تصرفاتهم الناتجة عن الخطأ والنسيان [انظر البقرة: ٢٨٦] بينما المنافقون والكفار ينسون الحق فيعاقبون يوم القيامة عقاباً شديداً بسبب نسيانهم هذا [انظر الأعراف: ٥١ والتوبة: ٦٧].

أوضح القرآن بجلاء أن الإنسان قادر على عملية التذكر، فهناك عشرات الآيات التي تربط بين الإنسان وبين التذكر، واستخدمت صيغ عديدة للدلالة على إثبات عملية التذكر للإنسان بصرف النظر عن دينه، منها حثه على التذكر باستخدام صيغة الأمر كقوله تعالى: ﴿وَٱذْكُرُوٓاْ إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعْدِ عَادٍ وَبَوَّأَكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ تَتَّخِذُونَ مِن سُهُولِهَا قُصُورًا

وَتَنْحِتُونَ ٱلْجِبَالَ بُيُوتًا فَٱذْكُرُوٓاْ ءَالَآءَ ٱللَّهِ وَلَا تَعْثَوْاْ فِى ٱلْأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾ [الأعراف: ٧٤].

ومن تلك الصيغ أيضًا استخدام كلمة لعل أو أفلا أو فلولا قبل صيغة الفعل المضارع، وفي هذا دلالة واضحة على قدرة الإنسان على القيام بهذه العملية العقلية. فالله سبحانه وتعالى يحث كل إنسان على تذكر حقيقة المخلوقات التي تحيط به مثل السموات والأرض والفلك التي يركبها والأنعام التي يأكل لحمها ويشرب لبنها وتعاقب الليل والنهار. كما أن الإنسان مطالب بتذكر الحقائق المتصلة بخلقه. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿أَوَلَا يَذْكُرُ ٱلْإِنسَٰنُ أَنَّا خَلَقْنَٰهُ مِن قَبْلُ وَلَمْ يَكُ شَيْـًٔا﴾ [مريم: ٦٧]. فالله سبحانه وتعالى خلق الإنسان بعد أن لم يكن شيئًا مذكورا. وعليه أن يتذكر هذه الحقيقة ليدرك أن الله جلَّت قدرته هو المنعم المتفضل.

والقرآن ميدان آخر من ميادين التذكر، فالله سبحانه وتعالى ضرب للناس الأمثال في هذا القرآن لعلهم يتذكرون، ووصف القرآن الكريم بأنه ذو الذكر [انظر الحجر: ٩] لأنه مشتمل على التذكير [٦، جـ٢٠، ص١١٩]. وتبين إحدى آيات سورة القصص أن الله سبحانه وتعالى أخبر العرب كيف صنع بمن سبقهم من الأمم لعلهم يتذكرون [انظر القصص: ٥١].

وتاريخ الأمم والمجتمعات الإنسانية وما يتصل بأوضاعها الاجتماعية ميدان رابع من ميادين عملية التذكر. وقد وردت كلمة مُدَّكر (وتعني متذكر) في ست آيات من سورة القمر في سياق الإخبار عن الأمم السابقة منها قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَهْلَكْنَآ أَشْيَاعَكُمْ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ [القمر: ٥١].

وطلب الله سبحانه وتعالى من قوم ثمود أن يذكروا أنهم خلفاء لقوم عاد [انظر الأعراف: ٧٤] وعوقب آل فرعون بنقص ثمارهم لعلهم يتذكرون [انظر الأعراف: ١٣٠]. وحثت إحدى آيات سورة الأنفال الرسول ﷺ على التشديد على الكفار عند قتالهم كي يتذكر من حولهم من الأعراب المعادين للإسلام ما حل بأولئك المكذبين [انظر الأنفال: ٥٧]. وتحث آية كريمة أخرى على تذكر بعض القيم الاجتماعية عند التعامل مع الآخرين، وهذه القيم هي الإحسان إلى اليتيم وإيفاء الكيل والعدل والوفاء بعهد الله [انظر الأعراف: ١٥٢].

يظهر مما تقدم أن مجالات التذكر هي: الأشياء المبثوثة في الكون والنفس الإنسانية والتاريخ الإنساني وآيات القرآن الكريم، وهذه هي المجالات التي يتعلق بها الإدراك بنوعيه: الحسي والمعنوي. فالإنسان إذن قادر على عملية التذكر، فهل يستطيع كل من يدرك شيئًا أو أمرًا معينًا أن يتذكره؟ هل يتساوى المسلم وغير المسلم في عملية التذكر؟

ثمة آيات تتحدث عن نجاح غير المسلم في عملية التذكر، وتشكك آيات أخرى في هذه النتيجة، بينما توضح آيات أخرى فشل الكافر في ذلك. ومن الآيات التي تثبت نجاح غير المسلم في عملية التذكر تلك التي تبين أن أحد الرجلين اللذين سجنا مع يوسف عليه السلام تذكر بعد مدة من إطلاق سراحه ما كان قد أخبره به يوسف عليه السلام في السجن وهو أن يذكره عند الملك [انظر يوسف: ٤٥]. وجاء في آية أخرى مؤمنًا من آل فرعون كان يكتم إيمانه قال لقومه المكذبين إنهم سيتذكرون مستقبلاً صدق ما يكذبون به في ذلك الحين [انظر غافر: ٤٤].

أما الآيات التي تشكك في قدرة غير المسلمين على التذكر فإنها تقرر ذلك باستخدام عبارة «قليلاً ما تذكرون» فالناس قليلاً ما يتذكرون ما أنزل إليهم من ربهم، لذا فإنهم يتخذون معه آلهة أخرى [انظر النمل: ٦٢ والأعراف: ٣]. وكفار قريش قليلاً ما يتذكرون فيزعمون أن القرآن قول كاهن [انظر الحاقة: ٤٢]. ويبدو أن الكفار يفشلون فشلاً ذريعًا في عملية التذكر عندما يكون ميدان التذكر كلام الله. فتلاوة القرآن الكريم التي يقصد بها التذكير تزيد الكفار نفورًا [انظر الإسراء: ٤١]. والمنافقون لا يذكرون ما يحل بهم مع أنهم يفتنون في كل عام أكثر من مرة [انظر التوبة: ١٢٦].

ويستنتج من ذلك أن غير المسلم ينجح في عملية التذكر أحيانًا، بينما فشل أحيانًا أخرى. والآيات التي تتحدث عن فشل غير المسلم تفوق الآيات التي تتحدث عن قدرته على ذلك. فهل هذا هو واقع الحال عن الإنسان المؤمن؟ وإذا كان الأمر خلاف ذلك، فما هي الأسباب التي تجعل التذكر — وهو عملية عقلية — يتأثر بالإيمان بالله سبحانه وتعالى؟

حذّر القرآن المسلمين من الزواج من المشركين لأن هذا يترك آثارًا سيئة على المجتمع. لذا ربطت إحدى آيات سورة النساء بين التذكر وبين اجتناب مصاهرة المشركين [انظر البقرة: ٢٢١]. فالإنسان المسلم يتذكر آثار هذه المصاهرة فيبتعد عنها. وارتبطت علمية

التـذكر في آية أخرى ببعض الآداب الاجتماعية وهي الاستئذان من صاحب البيت قبل دخوله [انظر النور: ٧٢].

والإنسان المؤمن الذي يصيب ذنبًا سرعان ما يتذكر عذاب الله فيعود إلى الاستقامة [انـظر الأعراف: ٢٠١]. وحثت إحدى آيات سورة البقرة على ضرورة كتابة المعاملات التجـارية المؤجلة ليكـون ذلك أدعى لعدم ضياع الحقوق. وأمر القرآن الكريم في هذا السياق بضرورة أخـذ شهادة رجلين أو رجل وامرأتين حتى إذا ما نسيت إحداهما قامت الأخـرى بتـذكيرها لقوله تعالى: ﴿أَن تَضِلَّ إِحْدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَىٰهُمَا ٱلْأُخْرَىٰ﴾ [البقرة: ٢٨٢]. ويبدو واضحًا بجلاء في هذه الآية أن المؤمن قد يتذكر وقد لا يتذكر ما يعرض له في حياته عند تعامله مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

وفي القـرآن نوع فريد من التذكر لا يتصف به إلا أولو الألباب. ولب الشيء لغة خالصه وخياره، ولب كل شيء من الثمار داخله، ولب الرجل ما جعل فيه من العقل [١، جـ١، ص٧٢٩]. وقـد خصَّ الله سبحـانه وتعالى أولي الألباب بالخطاب في قوله تعالى ﴿وَٱتَّقُونِ يَٰٓأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ﴾[البقرة: ١٩٧]. مع أن الناس كلهم مطالبون بذلك لأن أولي الألباب هم القادرون على النهوض بأوامر الله [٧، جـ٢، ص٤١٢].

إن أولي الألباب قادرون على تذكر آيات القرآن الكريم [انظر ص: ٢٩]، وهم قادرون على تذكر خصائص المحكم والمتشابه بخلاف من في قلوبهم زيغ [انظر آل عمران: ٧]. وهـم أيضًا خبراء في معرفة الرجال إذ يتذكرون الفروق الكبيرة بين من يعلمون ومن لا يعلمـون [انـظر الزمر: ٩]. ويتذكر أولو الألباب أن النبات المخضرَّ مآله إلى الإصفرار والزوال، وكذلك حال الدنيا [انظر الزمر: ٢١]. وهذه الآيات تقرر تفوق أولي الألباب في عملية التذكر؛ إذ تحصر القدرة على التذكر في هذه الفئة المتميزة من الناس، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ [البقرة: ٢٦٩]. وحصر التذكر في أولي الألباب دليل واضح على تميزهم عن غيرهم في هذا المجال. وعند تأمل الآيات المتعلقة بأولي الألباب يتبين أن تذكرهم ليس مجرد استرجاع لشيء أو أمر سبق أن أدركوه بعقولهم. بل إن عملية الإدراك لديهم ذات بعد مستقبلي، فهم يتذكرون ما سبق إدراكه، ويؤدي هذا التذكر إلى تغيير في واقعهم وإلى التفكير في مستقبلهم. إن التذكر يؤدي إلى مزيد من خشية الله، لذا كان القرآن الكريم تذكرة لمن يخشى [انظر طه: ٣]، فالتذكر الذي يقوم به أولو الألباب من نوعية مميزة.

وتكمن جودته في الموضوعات التي يتعلق بها والأبعاد السلوكية المترتبة على حدوثه.

نخلص من الشرح السابق المتعلق بعملية التذكًر أن القرآن الكريم أوضح أن الإنسان قادر على عملية التذكر، كما بين أن الإنسان قادر على التذكر في الدنيا وفي الآخرة. ويستطيع الإنسان المؤمن وغير المؤمن تذكر ما سبق إدراكه، كما أن كلًا منهما قد لا يتذكر. وقد ذمَّ القرآن الكريم الكفار الذين لا يتذكرون بينما امتدح أولي الألباب ورفع من شأنهم. أما السبب في ذلك فهو أن الكفار يفشلون في تذكر القضايا الأساسية بينما ينجح المؤمنون في ذلك. فالقدرة على التذكر موجودة عند المسلم وغير المسلم، ولكن ثمرة التذكر عند المسلم أفضل نوعية من ثمرة التذكر عند غير المسلم.

بما أن الإنسان عرضة لنسيان بعض ما أدركه في وقت سابق فإن التربية مطالبة بإبعاد الطلبة عن عوامل النسيان كي يتذكروا ما سبق تعلمه. ومن العوامل التي تحسن عملية التذكر إعطاء المعلومات الكافية عن الظاهرة التي يتعلمها الطلبة. فالقرآن الكريم يطالب اليهود بأن يتذكروا نعم الله عليهم؛ لذا فإنه يعرض عليهم تلك النعم ويعددها واحدة تلو الأخرى، ومن بين تلك النعم إخراجهم من مصر حيث كانوا مستضعفين وإغراق فرعون وجنوده والمنّ والسلوى وغير ذلك [انظر البقرة: ٤٩]. وكلما كانت المعلومات المتوافرة حول القضية أو الحادثة أكثر كان ذلك أدعى للتذكر. هذا ويشترط لنجاح عملية التذكر أن تكون الأشياء أو الأفكار المدركة سهلة في متناول عقول الطلبة. ويصعب على الطلبة تذكر حوادث أو مبادىء سبق أن تعلَّموها إن كانت تلك فوق مستوى قدراتهم. وهذه الحقيقة تعرضها بوضوح الآية التالية: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَـٰهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ [الدخان: ٥٨]. فالآية تدل على أن الله سبحانه وتعالى أنزل القرآن سهلاً واضحًا جليًا، وهذا من شأنه أن يعين على حسن تذكره.

وتنجح التربية في تنمية القدرة على التذكر إذا حالت بين الطلبة وبين العوامل التي تؤدي إلى النسيان، سواءً أكانت تلك العوامل مادية أم نفسية. وتختلف هذه العوامل باختلاف طبيعة الأشياء أو الأفكار التي يتعلق بها التذكر واختلاف الأفراد والبيئة التي يعيش فيها المتعلم. وتبين إحدى آيات سورة المؤمنون أن استخفاف الكفار بالمؤمنين وازدراءهم لهم والضحك منهم كان العامل الأساس الذي جعلهم ينسون ذكر الله. فالحالة النفسية المعادية لموضوع معين تحول دون تذكره. لذا كانت العناية بالجانب النفسي للمتعلم قضية جديرة

بالعناية والرعاية. فالمعرفة العقلية لا تتم بمعزل عن حالة المتعلم النفسية؛ والمربون مطالبون بتقصي العوامل التي تجعل الطلبة يعرضون عن تذكر العلم النافع.

ومن العوامل الأخرى التي تعيق عملية التذكر عامل الزمن؛ فمرور الوقت يضعف قدرة الفرد على تذكر ما سبق تعلمه. يقول الحق سبحانه وتعالى: ﴿وَلَٰكِن مَّتَّعْتَهُمْ وَءَابَآءَهُمْ حَتَّىٰ نَسُوا۟ ٱلذِّكْرَ وَكَانُوا۟ قَوْمًۢا بُورًا﴾ [الفرقان: ١٨] فهذه الآية تبين أن المكذبين نسوا الذكر لأنه طال عليهم العمر، فانقضاء الوقت بعد موت الرسل هو أحد أسباب نسيان ما أنزل عليهم [٧، جـ١٣، ص١١]. وتستطيع التربية معالجة هذا العامل من خلال حث الطلبة على الاستفادة من أوقاتهم. فالوقت قد يكون عاملاً من عوامل التعلم عند الطالب الذي يحسن استغلاله، وقد يكون عاملاً من عوامل النسيان إن أساء الطالب التعامل معه. وقد حذر الرسول ﷺ من إضاعة الوقت فيما لا طائل تحته. وقد صح عن النبي ﷺ قوله: (لا تزول قدما عبد حتى يسأل عن عمره فيما أفناه وعن علمه فيما فعل) [٨، جـ٤، ص٣٦]. وانسجامًا مع هذا الحديث الشريف فقد حرص السلف الصالح على أوقاتهم واستثمروها في التعلم والتعليم. وروي أن أبا يوسف القاضي (توفي عام ١٨٢هـ) بَاحَثَ وهو في النزع الأخير بعض زائريه في مسألة فقهية رجاء أن ينتفع بها طلبة العلم. وكان ابن جرير الطبري يكتب كل يوم أربعين ورقة مدة أربعين عاماً لأنه كان يحسن تنظيم وقته [٩، ص ص٢١-٣٢]. فالتربية قادرة على استثمار الوقت بصورة أفضل عندما تغرس في الطلبة اتجاهات إيجابية نحو هذا العامل وتختار الوقت الملائم للتعلم. والترف عامل ثالث يعيق عملية التذكر لقوله تعالى: ﴿وَإِذَا مَسَّ ٱلْإِنسَٰنَ ضُرٌّ دَعَا رَبَّهُۥ مُنِيبًا إِلَيْهِ ثُمَّ إِذَا خَوَّلَهُۥ نِعْمَةً مِّنْهُ نَسِىَ مَا كَانَ يَدْعُوٓا۟ إِلَيْهِ مِن قَبْلُ﴾ [الزمر: ٨].

ففي حالة الترف الزائد أو الرفاهية تنشط العوامل المعادية لعملية التعلم ويصاب العقل بحالة من الترهل تقعده عن تذكر التعلم السابق. لذا لم يذكر الترف في القرآن إلا في باب الذم. فالمترفون يكذبون بالله وهم يقودون مجتمعاتهم التي تسمح لهم بهذه الحياة الفارغة نحو الهاوية. ومن أبرز أولويات الجهد التربوي في كل بلد إسلامي أن يرسخ مفهوم العمل الجاد وأن يلغي كل عامل يغذي حياة الترف والدعة والتراخي.

سابعًا: القيـاس

إن الفرد الذي يدرك ويتذكر مؤهل للقيام بعمليات عقلية أخرى أكثر رقيًا وأسمى منزلة، ويأتي القياس في مقدمة هذه العمليات. وجاء في *لسان العرب* أن قياس الشيء يعني تقديره على مثاله [١، جـ٦، ص١٨٧]. ويعرفه علماء الأصول بأنه أخذ حكم الفرع من الأصل [١٠، ص٢٨٥] أو «إلحاق أمر غير منصوص على حكمه بأمر آخر منصوص على حكمه للاشتراك بينهما في علة الحكم» [١١، ص٢١٨]. ويقصد بالقياس باعتباره عملية عقلية مقارنة موقف أو شيء بموقف معلوم يماثله أو يناقضه في جانب أو أكثر، أو محاولة فهمه في ضوء مبدأ أو قاعدة عامة تنطبق عليه.

ورد في القـرآن الكريم أمثلة عديدة على قياس التماثل منها قوله تعالى: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِندَ ٱللَّهِ كَمَثَلِ ءَادَمَ خَلَقَهُۥ مِن تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ﴾ [آل عمران: ٥٩]. وهذه الآية نزلت بسبب وفد نجران الذي قدم إلى النبي ﷺ، وقد غضب أعضاء الوفد عندما أعلمهم النبي أن عيسى بن مريم عبدالله ورسوله. فنزلت هذه الآية الكريمة توضح أن خلق عيسى عليه السلام يشبه خلق آدم عليه السلام، إذ إن كلًا منهما خلق من غير أب. ولو جاء تسمية عيسى عليه السلام إلهًا لأنه جاء من غير أب لكان آدم عليه السلام أولى بهذا. وبما أن الله يستحيل في حقه أن يكون له ابن فقد أبان القرآن أن كلًا منهما بشر. ويعقب أحد العلماء على هذه المقارنة فيقول: ولو تأملت في المعنى الجامع بينهما لوجدت أن كلًا منهما وجد وجودًا خارجًا عن العادة المستمرة وهذا أمر عجيب. ولكن حال آدم أعجب لأنه خالف العادة المستمرة في أمرين: الأول كونه من غير أب والثاني كونه من غير أم [١٢، ص١١١]. فطبيعة المسيح عليه السلام تقاس على طبيعة آدم عليه السلام نظرًا لوجود تشابه بينهما في الطريقة التي خلق بها كل منهما.

ومن الأمثلة على قياس التناقض قوله سبحانه وتعالى: ﴿أَفَرَءَيْتَ مَنِ ٱتَّخَذَ إِلَٰهَهُۥ هَوَىٰهُ وَأَضَلَّهُ ٱللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمْعِهِۦ وَقَلْبِهِۦ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِۦ غِشَٰوَةً فَمَن يَهْدِيهِ مِنۢ بَعْدِ ٱللَّهِ ۚ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ﴾ [الجاثية: ٢٣]. فهذه الآية الكريمة تتضمن مقارنة بين من يتبع الهدى ومن يتبع الهوى. فالذي يتبع الهدى سعيد، وقياسًا على ذلك لابد أن يكون من يتبع الهوى شقيا.

إن قياس التشابه والتناقض ينطوي على مقارنة حالة بحالة أخرى تشبهها أو تخالفها.

وهناك نوع آخر من القياس ينطوي على إلحاق الحالة التي هي موضع التعلم أو الدراسة بفئة يعتقد أن الحالة تنتمي إليها. وعندما تصنف مجموعة من المواقف أو الأشياء في فئة فإن هذا يعني وجود حقائق مشتركة أو قاعدة عامة يمكن أن تنطبق على سائر أفراد الفئة. وفي هذا النوع من القياس يتم انتقال العقل البشري من الكل إلى الجزء أي أنه يطبق على الحالة الفردية ما صحَّ تطبيقه على الكل. فإبراهيم عليه السلام رغب في تعليم قومه طريق الإيمان فوافقهم جدلاً على اتخاذ الكوكب إلهًا. وعند غياب الكوكب أعلن أمامهم أن هذا لا يصح أن يعبد لأن كل ما يتصف بالأفول أي الزوال لا يستحق العبادة. فرفض عبادة الكوكب تم بناءً على إلحاق هذه الفردية بقاعدة كلية معلومة. وبالطريقة ذاتها أعلن إبراهيم عليه السلام أن كلاً من الشمس والقمر لا تستحق أن تعبد. لنقرأ معًا الآيات البينات من سورة الأنعام التي تبين هذا النوع من القياس. قال تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلۡمُوقِنِينَ * فَلَمَّا جَنَّ عَلَيۡهِ ٱلَّيۡلُ رَءَا كَوۡكَبٗاۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلۡأٓفِلِينَ * فَلَمَّا رَءَا ٱلۡقَمَرَ بَازِغٗا قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمۡ يَهۡدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلۡقَوۡمِ ٱلضَّآلِّينَ * فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمۡسَ بَازِغَةٗ قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكۡبَرُۖ فَلَمَّآ أَفَلَتۡ قَالَ يَٰقَوۡمِ إِنِّي بَرِيٓءٞ مِّمَّا تُشۡرِكُونَ * إِنِّي وَجَّهۡتُ وَجۡهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ حَنِيفٗاۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ﴾ [الأنعام: ٧٥-٧٩]. هذه الآيات تبين أن إبراهيم عليه السلام كان يعلم أن ربه دائم لا يزول. وانطلق من هذه القاعدة ليناظر قومه ويبين لهم بطلان ما يعبدون من كواكب ونجوم. فبين لهم أولاً أن الزهرة لا تصلح لأن تكون إلهًا لأنها تغيب عن الأنظار أي تختفي. ثم انتقل بعد ذلك للقمر والشمس وأبطل ألوهيتهما وأعلن عبادته لله وحده لا شريك له [٦، جـ٧، ص ص٢٤٧-٢٥٠]. فالقياس في هذه الآيات يؤدي إلى معرفة الحقيقة من خلال حقائق أخرى سبق تعلمها. فالعقل ينتقل في هذا القياس من حكم كلي إلى قضية فردية.

ثامنًا: الاستقراء

إذا كان العقل الإنساني ينتقل في القياس من الكل إلى الجزء، فإنه يسير في اتجاه معاكس في أثناء عملية الاستقراء؛ إذ ينتقل من الجزء إلى الكل. ففي الاستقراء يتفحص العقل الإنساني حالات فردية عديدة ويحللها لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف كي يتوصل إلى

حقيقة أو قانون ينطبق على الحالات الفردية التي هي موضع البحث والتمحيص. وبناءً عليه فإن الاستقراء يُعرف على أنه تتبع الجزئيات كلها أو بعضها للوصول إلى حكم عام ينطبق عليها جميعًا [١٣، ص١٩٠]. والاستقراء عملية عقلية على قدر كبير من الأهمية، إذ عن طريق الاستقراء توصل العلماء إلى قواعد اللغة وضوابطها وإلى معرفة طائفة من أبواب الفقه الإسلامي. كما كان الاستقراء طريقة فعَّالة في العلوم الكونية مثل الكيمياء والفلك وغير ذلك [١٣، ص ص١٩١-١٩٢].

استخدم القرآن الكريم الاستقراء على نطاق واسع؛ إذ عرض لأخبار الأمم الأخرى مثل قوم عاد وثمود وأصحاب الرَّس وقوم فرعون وقوم تُبَّع، وطلب من الإنسان أن ينظر في هذا التاريخ الإنساني ويستخلص العبر المتضمنة. والآيات القرآنية التي تحث على السير ترسي حجر الأساس للطريقة الاستقرائية. ولم يقف الأمر القرآني عند الحث على السير بل أتبع ذلك بالمطالبة بالنظر. فمعظم الآيات القرآنية التي حثت على السير في الأرض حثت كذلك على النظر، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ ثُمَّ ٱنظُرُوا۟ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُكَذِّبِينَ﴾ [الأنعام: ٧٤]. فالقرآن الكريم يطالب الإنسان العاقل باستخلاص السنن التي حكمت سير التاريخ الإنساني باستخدام الاستقراء.

والآيات الكونية ميدان رحب للعملية الاستقرائية؛ لذا نجد القرآن الكريم يحث الإنسان على النظر في الأشياء ومقارنة بعضها مع البعض الآخر. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَفِى ٱلْأَرْضِ قِطَعٌ مُّتَجَٰوِرَٰتٌ وَجَنَّٰتٌ مِّنْ أَعْنَٰبٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَىٰ بِمَآءٍ وَٰحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَىٰ بَعْضٍ فِى ٱلْأُكُلِ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الرعد: ٤]. تبين هذه الآية الكريمة أن قطع الأرض المتجاورة تنبت نباتات مختلفة في النوع والشكل والطعم، فبعضها تكون ذات أصول عديدة في منبت واحد كالرمان، بينما يكون للبعض الآخر أصل واحد، وبعضها يكون حلوًا فيما يكون البعض الآخر مرًّا أو حامضًا مع أنها تسقى بماء واحد. فهذه الآية تحث المرء على أن يقارن ما يراه من صنف من النبات بالأصناف الأخرى كي يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف. فالله سبحانه وتعالى ميز الأشياء التي خلقها بخصائص خاصة. والبشر مطالبون بإدراك هذا التباين عن طريق الملاحظة والمقارنة. ولابد أن تقود عملية المقارنة إلى إدراك حقائق جديدة. ففي عملية الاستقراء ينتقل الإنسان من الجزء إلى الكل أي: أن ملاحظة الحالات الفردية تمكنه من

استخلاص نتائج عامة تنطبق على كل حالة من تلك الحالات.

يظهر مما تقدم أن القياس والاستقراء عمليتان عقليتان لا غنى عنهما، وهما عمليتان متكاملتان مع أنهما يسيران في اتجاهين متعاكسين؛ ففي القياس ينتقل المرء من الكل إلى الجزء بينما ينتقل في الاستقراء من الجزء إلى الكل. والاستقراء أعلى مرتبة من القياس؛ لأنه يقود إلى اكتشاف القواعد الكلية التي يُعتمد عليها في القياس. إن القرآن الكريم إذ يحثنا علىَ السير في الأرض يطالبنا بأن نستخلص قاعدة عامة أو سنة إلهية تتعلق بمصير المكذبين. وعندما تتضح هذه السنة عند المرء يصبح قادرًا على قياس حال أمة معاصرة بطرت معيشتها، واغترت بما لديها من تقدم تقني. إن الاستقراء عملية ضرورية لفهم الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة. وبما أن الكتاب والسنة يتقدمان على القياس، فإن الاستقراء يحتل مرتبة أعلى من القياس. وهذه الأفضلية للاستقراء لا تستتبع التقليل من أهمية عملية القياس.

تاسعًا: الاستنباط

الاستنباط عملية عقلية تلي عملية الاستقراء مرتبة. والاستنباط لغة يعني الاستخراج. يقال: استنبط مالاً أو علمًا أي استخرجه. والنَّبَطُ الماء الذي يأتي من قعر البئر أول ما تحفر [١، جـ٧، ص٤١٠]. وقد ورد الاستنباط في آية قرآنية واحدة هي قوله تعالى: ﴿وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ﴾ [النساء: ٨٣]. وقد جاء في تفسير هذه الآية الكريمة أن النبي ﷺ كان يبعث السرايا، وكان بعض المنافقين يستخبرون عن أحوال المسلمين فيفشون أسرارهم قبل عودة تلك السرايا. أي أن همَّ هؤلاء كان إشاعة أخبار حروب المسلمين حتى لو كان فيها ما لا يسر وقبل أن يعلمها الرسول ﷺ وأولو الأمر من المسلمين. وقد ندد القرآن الكريم بهذا المسلك وطلب من المسلمين اجتنابه [١٤، جـ١، ص٤٥٦].

ويذكر صاحب كتاب *الأساس في التفسير* أن هذه الآية خاصة بالإشاعات، وما يمس أمن المجتمع الإسلامي، لكن معناها يتعدى هذا المجال. ويرى أن أولي الأمر هم العلماء، لذا استنتج أن الآية تدل على أهمية الاجتهاد. فالمجتهدون لديهم مَلَكاتٌ تعينهم على استنباط الأحكام [١٥، جـ٢، ص١١٣٥]. ويرى الإمام البغوي في الآية دليلاً على جواز القياس، فهناك من العلم ما لا يدرك إلا بالاستنباط وهو القياس على المعاني المودعة

في النصوص [١٤، جـ١، ص٤٥٦]. وهو عند الإمام الطبري استخراج ما كان مستترًا عن أبصار العيون أو معرفة القلوب [٦، جـ٥، ص١٨١]. ويرى سيد قطب أن استنباط الحقيقة يعني استخراجها من ثنايا المعلومات المتناقضة والملابسات المتراكمة [١٦، جـ٢، ص٤٦٨].

وتمتاز عملية الاستنباط عن غيرها من العمليات العقلية السابقة في أنها تدل على الأصالة والابتكار؛ فالذي يستنبط حكمًا أو حقيقة أو نظرية يكون رائدًا في هذا المجال لأنه لم يسبقه إليه أحد. وهذا شرط غير ضروري في عمليتي القياس والاستقراء. وهذه الخاصية المتميزة لعملية الاستنباط مستنبطة من المعنى اللغوي لهذا المصطلح ومن الفئة التي اعتبرها القرآن الكريم قادرة على القيام بالاستنباط. فقد حصر الاستنباط في الآية الكريمة في الرسول ﷺ وفي أولي الأمر. وقد فسر بعض العلماء أولي الأمر بأنهم القادة بينما فسرها آخرون بأنهم العلماء. ولا تناقض في ذلك. فقادة المسلمين زمن الرسول ﷺ كانوا من خيرة الصحابة: أي أنهم كانوا من أعلام العلماء. وتتضمن عملية الاستنباط إدراك عناصر الموقف كافة واستخلاص الحقيقة من بين العناصر التي قد تكون متنافرة أو متعارضة. ومع أن بعض المفسرين ذكروا أن الاستنباط يعني الاستعانة بالقياس إلا أنه لا يوجد ما يدل على أن القياس هو الطريقة الوحيدة الموصلة للاستنباط. فالذي يستنبط يحتاج أيضًا إلى معرفة خاصية كل عنصر من العناصر التي يتكون منها الموقف الماثل أمامه، وهذا يعني أن المستنبط قد يلجأ إلى القياس أو الاستقراء أو إلى كليهما؛ لكن ما يميزه عن كل منهما الجِدَّة في الحقائق التي يتم الوصول إليها. وعلى هذا يمكن تعريف الاستنباط بأنه عملية عقلية تقوم على الاستقراء والقياس وتتميز بالوصول إلى حقائق جديدة لم يسبق اكتشافها من قبل.

عاشرًا: التقويم

أما العملية العقلية التي تلي الاستنباط فهي عملية التقويم. وتتضمن هذه العملية إصدار حكم محدد في القضايا التي يدركها العقل. وإصدار حكم قيمي حول حقيقة أو فكرة معينة عملية معقدة تتضمن إدراك طبيعة الحقيقة ومقارنتها بغيرها وربطها بنظام من القيم يمكن المرء من إصدار حكمه. وقد يصل المرء إلى اكتشاف حقيقة أو موقف عن طريق الاستقراء أو الاستنباط، لكنه قد لا يدرك قيمة تلك الحقيقة أو ذلك الموقف إلا إذا أضيفت

إلى عملية الإدراك معايير تعين على تقويم تلك الحقيقة. ونقرأ في إحدى آيات سورة الأنبياء أن كلًّا من داود وسليمان عليهما السلام أوتي حكمًا وعلمًا. وعندما عرضت عليهما قضية صاحب الحرث الذي نفشت فيه غنم رجل آخر قضى داود عليه السلام بالغنم لصاحب الحرث على حين حكم سليمان عليه السلام بأن تعطى الغنم لصاحب الحرث وتبقى معه يتصرف بها تنتج حتى يسترد قيمة ما أتلفته الغنم وعندئذ تعود إلى صاحبها. ويذكر صاحب *الكشّاف* أن كلًّا من داود وسليمان عليهما السلام كان على صواب، لكن حكم سليمان عليه السلام كان هو الأصوب [١٧، جـ٢، ص ص٥٠-٥١]. وهذا واضح من ثناء القرآن الكريم على فهم سليمان في قوله تعالى: ﴿فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ وَكُلًّا آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا﴾ [الأنبياء: ٧٩]. فالفهم الذي تشير إليه الآية الكريمة ليس مجرد عملية إدراكية بل هو إدراك لعناصر القضية ومقارنة الأضرار الناتجة عن رعي الغنم الزرع وإصدار حكم عادل لا ظلم فيه. وهذه عملية لا يقوم بها إلا كل ذي حظ عظيم.

حادي عشر: التفكر

العملية العقلية التي يُعلي القرآن من قدرها ويضعها في قمة هرم العمليات العقلية هي التفكر، ويمكن تعريف التفكر بأنه العملية العقلية التي تمكن الفرد العبور من العالم المحسوس إلى خالق هذا العالم فيؤمن بأن لا إله إلا الله ولا رب سواه. ويطلق الحارث المحاسبي على هذه المرحلة من التفكير العقل عن الله. وأولوا الألباب هم الذين يمتازون بالقدرة على التفكر في خلق السماء والأرض، وهم الذين يستفيدون في عملية التفكر من خبراتهم السابقة وإدراكاتهم الحسية للمخلوقات التي يتفكرون فيها، ولكنهم يضيفون إلى ذلك عاطفة جيَّاشة وخشية صادقة لله سبحانه وتعالى. وعندئذ تصبح خشية الله جزءًا من حياة الإنسان، ويعتبر كل ما يراه محركًا للتأمل؛ فيصل إلى مرحلة الشهود؛ إذ يرى كل شيء بيد الله خاضعًا لإرادته [٥، ص ص٣٢-٢٢٥].

ومن أبرز خصائص عملية التفكر إذن أنه لا يصل إليها إلا المؤمن، والقرآن لم يشر إلى نجاح غير المؤمنين في هذه العملية العقلية في أيٍّ من آياته. وأما الخاصية الثانية فهي أن التفكر عملية ذات صبغة شمولية. فأولوا الألباب الذين امتدحهم القرآن الكريم يتفكرون في خلق السموات والأرض، وهم لا يكتفون بالتفكر في جوانب محدودة من خلق الله بل

يفكرون فيها كلها. ومن الظواهر الكونية والأشياء والنباتات التي ارتبطت بالتفكر في القرآن الكريم الجبال والأنهار والليل والنهار والثمار [انظر الرعد: ٣] والعسل الذي يخرج من النحل [انظر النحل: ٦٩]، والزيتون والنخيل والأعناب [انظر النحل: ١١] وكل ما سخره الله للإنسان في السموات والأرض [انظر الجاثية: ١٣]. وطالب القرآن بالتفكر في ظاهرة النوم ومقارنتها بظاهرة الموت [انظر الزمر: ٤٢] وبالتفكر في القرآن الذي أُنزل هدىً للناس [انظر النحل: ٤٤] وفي صدق محمد ﷺ وبُعْدِهِ عن الجنون [انظر سبأ: ٤٦]. وإذا كان القرآن قد حث على التفكر في المخلوقات كلها فإنه لا يصح القول بأن لا قيود على مجالات التفكر؛ فالإنسان مطالب بعدم التفكر في كيفية طبيعة ذات الله سبحانه وتعالى أو صفاته الحُسنى التي لا مجال للعقل أن يدركها. ومخلوقات الله كلها لا طبيعة ذات الله هي المجال الذي يقع عليه التفكر [١٩، ص ص٥٩-٦٠]. ولذا تكون الأشياء التي تملأ هذا الكون، والنفس الإنسانية، والقرآن الكريم وما تضمنه من حكمة، وصدق رسالة محمد ﷺ، وحقيقة الدنيا والآخرة هي مجالات عملية التفكر. وهي بهذا تكاد تتطابق مع مجالات عملية الإدراك بشقيه الحسي والمعنوي.

أما الميزة الثالثة لعملية التفكر فهي أنها تشتمل على جانب قلبي. فالذي يتفكر يخشع لله سبحانه وتعالى. فالعلماء الذين يتفكرون هم أكثر خشية لله من الأفراد العاديين. وثمة علاقة متبادلة بين التفكر والإيمان. فالذي يتفكر يزداد إيمانًا، والإيمان يؤدي بدوره إلى ازدياد عملية التفكر.

مادام التفكر ذروة سنام العمليات العقلية، فإن التربية لا تستطيع تجاهله، ويصبح لزامًا على المربين بذل أقصى الجهود التربوية الملائمة لنمو عملية التفكر. وهذا يتم من خلال التأكيد على الجانب الإيماني. فالإيمان الذي يمتدحه القرآن هو الإيمان القائم على حسن التفكر فيما خلق الله سبحانه وتعالى. وهذه الثمرة لا يمكن الحصول عليها إلا إذا اعتنت التربية بسائر العمليات العقلية التي سبق شرحها. وبما أن عملية التفكر تشمل سائر المجالات إلا التفكر في ذات الله فلا يستطيع أحد أن يزعم بأن التفكر حكر على محتوى دراسي معين دون غيره. ويمكن أن توظف التربية المقررات الدراسية جميعها وأن تسخر عناصر المنهاج كلها لتنمية عملية التفكر عند الطلبة، لأن التفكر هدف تربوي أساسي يسهم في تحقيقه محتوى المنهاج المقرر في كل فرع من فروع المعرفة التي تدرس في المؤسسات التربوية.

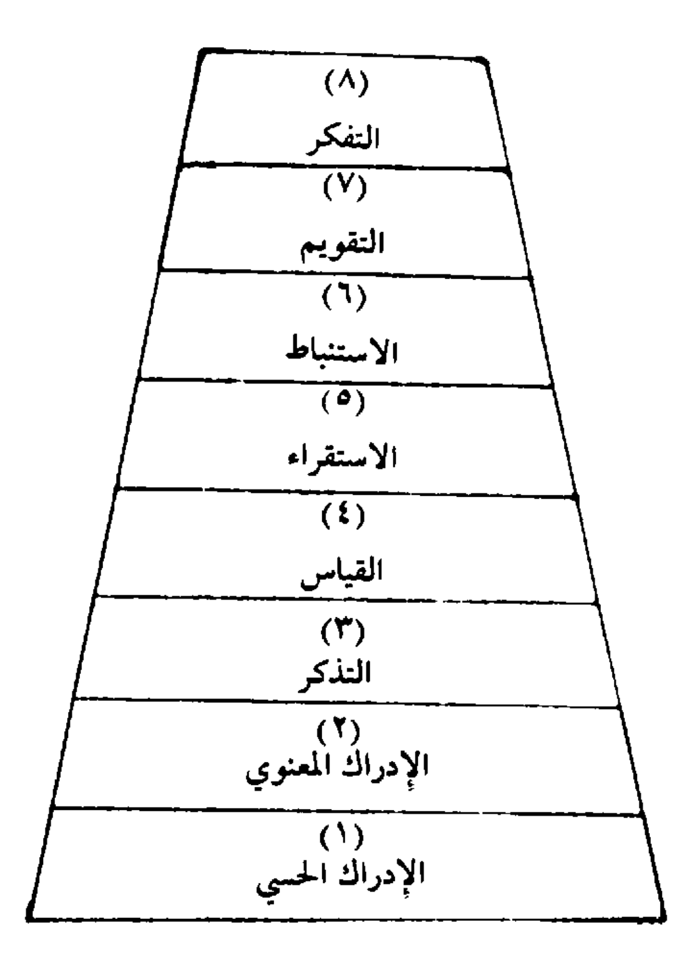
وللطريقة التربوية دور لا غنى عنه في عملية التفكر؛ فالمدرس الذي لا يهتم إلا بالحفظ الأصم يصيب التفكر إصابة قاتلة؛ والمعلم الذي يهيء للطلبة جوًا يسوده الاطمئنان النفسي، يزيد من القدرة على التفكر. وبالمقابل فإن المعلم الذي يحيط الطلبة بجو من الحزن والضيق يضعف هذه العملية، ولعل هذا هو الذي جعل الرسول محمدًا ﷺ يستعيذ من الهم والحزن [٥، ص ص٨٤-٨٥].

والتربية التي تحرص على تنمية عملية التفكر تشجع الطلبة على التعلم عن طريق الملاحظة والاكتشاف كما تشجعهم على حب الاستطلاع، وهي تحارب مرض الإلفة الذي يصيب العقل بالخمول ويبعده عن البحث في القضايا والأشياء التي تعرض عليه. ويبدو أن تكرار مشاهدة ظاهرة معينة يفقد تلك الظاهرة عظمتها ويحجب العقل عن إدراك خصائصها. ويرى مالك بدري أن هذا كان أحد الأسباب التي أدت إلى تخلف العلوم الإنسانية لأن إلفة الإنسان للإنسان جعله لا يهتم بدراسة النفس الإنسانية بذات الدرجة التي اهتم بها بالأشياء [٥، ص ص٨٨-٨٩].

وتستطيع التربية تنمية التفكر من خلال عملية التقويم. فالتقويم يكون صادقًا عندما يقيس ما يراد قياسه. وليس من الحكمة في شيء أن تؤكد التربية على التفكر ثم تلجأ إلى استخدام أساليب قاصرة في التقويم: كأن تستخدم اختبارات تقيس القدرة على الحفظ الأصم أو تعتمد الإجابة عنها على الحدس والتخمين، وهذا يستدعي بذل جهود كبيرة لتحسين عملية التقويم التربوي، وأيُّ خلل في محتوى المنهاج أو طريقة التدريس أو طريقة التقويم يؤثر سلبًا في الهدف التربوي مهما كان ذلك الهدف ساميًا. لذا فإن تحقيق هذا الهدف المثالي وهو تنمية القدرة على التفكر يعتمد على النجاح في حسن اختيار محتوى تعليمي ملائم ينفذ بطرق تدريس ملائمة ويقوَّم بطرق تقويم ملائمة.

ثاني عشر: الخاتمة

لقد تم في هذا البحث تحديد ثماني عمليات عقلية هي الإدراك الحسي، والإدراك المعنوي، والتذكر، والقياس، والاستقراء، والاستنباط، والتقويم، والتفكر، كما يظهر في الشكل التالي:



إنَّ العمليات العقلية الموضحة في هذا الشكل الهرمي ذات طبيعة متدرجة. والتفكر أعلاها مرتبة والإدراك الحسي أدناها مرتبة. ومعنى هذا أن الشخص الذي ينجح في القيام بأي من هذه العمليات العقلية قادر على النجاح في العمليات العقلية التي تأتي دونها في هذا الترتيب الهرمي، والعكس غير صحيح بالضرورة. فالقادر على التفكر قادر أيضًا على التقويم والاستنباط والاستقراء وسائر العمليات العقلية الأخرى. أما القادر على التقويم فيكون قادرًا على الاستنباط والاستقراء لكنه قد يكون قادرًا على التفكر وقد لا يكون. ومعنى ذلك أن الإدراك هو القاعدة العريضة التي ترتكز عليها العمليات العقلية؛ لذا وجب على التربية أن تستجيب للتوجيهات القرآنية وأن تعنى بدراسة الآيات الكونية والآيات في الأنفس وفي كتاب الله سبحانه وتعالى. وعلى التربية أن تبدأ بعالم المحسوسات ثم تنتقل بعد ذلك إلى المفاهيم المجردة. وترتكب التربية خطأً قاتلاً عندما تدرس الطلبة المفاهيم في معزل عن العالم المحسوس الذي اشتقت منه؛ كما ترتكب الخطأ ذاته عندما تبدأ بتدريس الطلبة الأشياء المحسوسة ثم تصر بعد ذلك أن هذا العالم المحسوس هو نهاية المطاف. فالعقل،

من منظور قرآني لا يصل إلى كمال رشده إلا إذا اتخذ من العالم المحسوس وسيلة للاهتداء لخالق هذا العالم. إنه يرفض أن يظل أسير الأشياء التي تحيط به. فهو يدرك هذه الأشياء ويؤمن بالإله الذي خلقها ويتصرف في حياته في ضوء هذه الحقيقة. قال تعالى﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ * ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ﴾ [آل عمران: ١٩٠-١٩١]. صدق الله العظيم.

المراجع

[١] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م.

[٢] غرديه، لويس. *فلسفة الفكر الديني*. تعريب صبحي الصالح وفريد جبر. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧م.

[٣] المنجد، صلاح الدين. *الإسلام والعقل*. ط٢. بيروت: دار الكتاب الجديد، ١٩٧٦م.

[٤] عبدالله، عبدالرحمن صالح. *ابن الجوزي وتربية العقل*. مكة المكرمة: شركة مكة للطباعة والنشر، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[٥] بدري، مالك. *التفكر: من المشاهدة إلى الشهود*. المنصورة: دار الوفاء، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[٦] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ/١٩٨٤م.

[٧] القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد الأنصاري. *الجامع لأحكام القرآن*. ط٣. القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م.

[٨] الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. *سنن الترمذي*. تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٩] أبو غدة، عبدالفتاح. *قيمة الزمن عند العلماء*. حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

[١٠] الخبازي، جلال الدين عمر بن محمد. *المغني في أصول الفقه*. تحقيق مظهر بغا. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[١١] أبو زهرة، محمد. *أصول الفقه*. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

[١٢] العبدلي، الشريف منصور. *الأمثال في القرآن الكريم*. جدة: عالم المعرفة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٥م.

[١٣] الميداني، عبدالرحمن حبنكة. *ضوابط المعرفة*. دمشق: دار القلم، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[١٤] البغوي، الحسين بن مسعود. *تفسير البغوي المسمى معالم التنزيل*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[١٥] حوّى، سعيد. *الأساس في التفسير*. القاهرة وحلب وبيروت: دار السلام، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[١٦] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط٧. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩١هـ/١٩٧١م.

[١٧] الزمخشري، محمد بن عمر. *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. القاهرة: المكتبة التجارية، ١٣٥٤هـ.

[١٨] المحاسبي، الحارث بن أسد. *العقل وفهم القرآن*. تحقيق حسين القوتلي. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م.

[١٩] النبهاني، تقي الدين. *التفكير*. عمان: حزب التحرير، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.

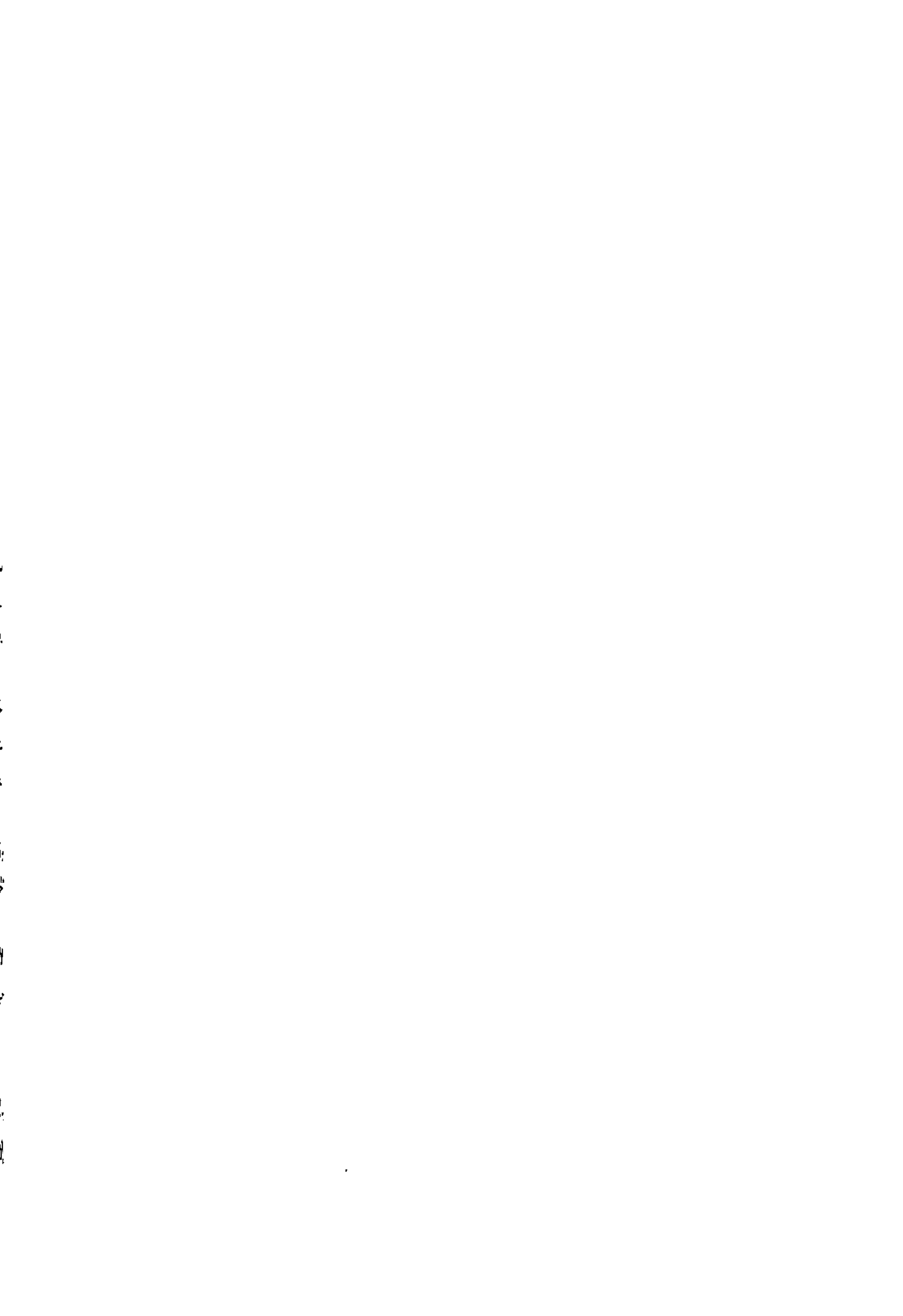
Mental Processes in the Holy Qur'an and their Educational Implications

Abdul-Rahman S. Abdullah
Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction,
Faculty of Education and Islamic Studies,
Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman

Abstract. This study aimed to examine the major mental processes in the Holy Qur'an and to identify their educational implications. Eight mental processes were identified:

(1) Sensory perception.
(2) Cognitive perception.
(3) Remembering (*tadhakkur*).
(4) Analogy (*qiyas*).
(5) Deduction (*istiq'ra'*).
(6) Induction (*istinbat*).
(7) Evaluation (*taqwim*).
(8) Reflection (*tafakkur*).

These processes could be arranged in a pyramid-like manner where sensory perception lies at the bottom of the pyramid and *tafakkur* lies at its top. The very last process in the Holy Qur'an is confined to believers in Allah. Non-believers can never reach the stage of *tafakkur*. Education should aim at developing thinking at all levels. The content of the curriculum, methods of teaching and methods of evaluation should be geared towards achieving this aim.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٣٣-١٦٢ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية ببعض المتغيرات الأسرية: دراسة ميدانية

حكمت العرابي

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يهدف هذا البحث أساسًا إلى تقصي العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية وبين استقرار الطالبة الجامعية السعودية الذاتي وتحصيلها الأكاديمي، وتشمل المتغيرات المركز الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ونمط المعيشة وطريقة العلاقات بين أفرادها والاستقرار الأسري.

وترجع أهمية هذا البحث إلى أنه يتناول العلاقة بين المتغيرات الأسرية والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية من منظور جديد، إذ يفترض وجود متغيرات وسيطة تعطي قيمة وظيفية لمجموعة المتغيرات غير الذاتية المحددة في البحث، كما أن نتائج هذا البحث يمكن أن تفيد في التخطيط لتعليم الفتاة من جانب المجتمع ومن جانب الأسرة والمؤسسات المجتمعية الأخرى.

وقد استخدمت الاستبانة كأداة للبحث الحالي وتم تصميمه على أساس محاور ثلاثة هي المتغيرات الأسرية والاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي للفتاة، وقد شمل مجتمع البحث ٥٠٠ طالبة من مركز الدراسات الجامعية للبنات وأخذت العينة بطريقة عشوائية من بين الطالبات المنتظمات بالمستويين الثاني والثالث.

وقد توصل البحث إلى أن هناك متغيرات وسيطة تؤثر في المحصلة النهائية للعلاقة بين المتغيرات الأسرية المختلفة ومستوى التحصيل الدراسي لدى الفتاة ومن أبرز هذه العوامل درجة الاستقرار الأسري حيث يعمل على ترجمة الأثر النهائي للعوامل الأسرية الإيجابية والسلبية في تحصيل الفتاة.

مقدمة

بالرغم من أن أثر الجامعة كنسق اجتماعي على التحصيل الدراسي للطالبة لا يمكن تجاهله، إلا أن تحصيل الطالبة يحدده إلى حد بعيد نسقها القيمي واتجاهاتها ودوافعها للعمل والنجاح

ومفهومها لذاتها وأساليبها في الاكتساب المعرفي وتنظيم وقتها وحسن استثمارها له ومستوى طموحها الذي جاءت به إلى الجامعة.

فالتحصيل الدراسي يرتبط بنوعين من المتغيرات: الأول: ذاتي يتمثل في الذكاء والدافعية ومستوى الطموح ومستوى النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للطالبة. والآخر غير ذاتي يتضمن البيئة الدراسية بكل ما يتوافر فيها من تفاعلات اجتماعية ومواد تعليمية وطرائق تدريس وإمكانات مادية. هذا إلى جانب البيئة الأسرية بكل ما توفره من بيئة اجتماعية نفسية تساعد على توافر الأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي للطالبة. بالإضافة إلى ما تتيحه هذه البيئة من إمكانات مادية توفر لها متطلباتها الدراسية.

فأسرة الطالبة من خلال مركزها الاجتماعي الاقتصادي S E S ونظرتها للحياة ونمط معيشتها وبنائها الاجتماعي ونمط العلاقات بين أفرادها تؤثر إيجابيًا أو سلبيًا على تحصيلها الدراسي من خلال ما توفره من استقرار نفسي واجتماعي وإمكانات مادية [١، ص٣٥].

واستنادًا إلى بعض الدراسات [٢-٧]، فإن الأسر ذات المركز الاجتماعي الاقتصادي المتوسط، تسود العلاقات الاجتماعية بين أفرادها التعاون والتفاهم وتشرك أبناءها في اتخاذ القرارات الأسرية، خاصة تلك المرتبطة بمستقبلهم التعليمي. كما أنهم يخططون لمستقبلهم التعليمي مبكرًا ويضعون قيمة كبيرة على التعليم الجامعي والنجاح الدراسي والنجاح في الحياة.

ومما تقدم وبالإشارة إلى بعض الدراسات [٨-١٠] فإن التحصيل الدراسي للطالب الجامعي يحدده الكثير من المتغيرات سبق الإشارة إليها، من أهمها لغرض هذه الدراسة الآتي:

١ - الخصائص الذاتية للطالب الوراثية والمكتسبة (الحالة الصحية - الذكاء - الدافعية - مستوى النضج - مستوى الطموح - مفهوم الذات).

٢ - المركز الاجتماعي الاقتصادي لأسرة الطالب (الدخل - المستوى التعليمي - نمط المعيشة - نوع السكن - محل الإقامة).

٣ - البناء الاجتماعي للأسرة (عدد أفراد الأسرة - نمط العلاقات الأسرية).

٤ - الحالة الاجتماعية.

٥ - العمر.

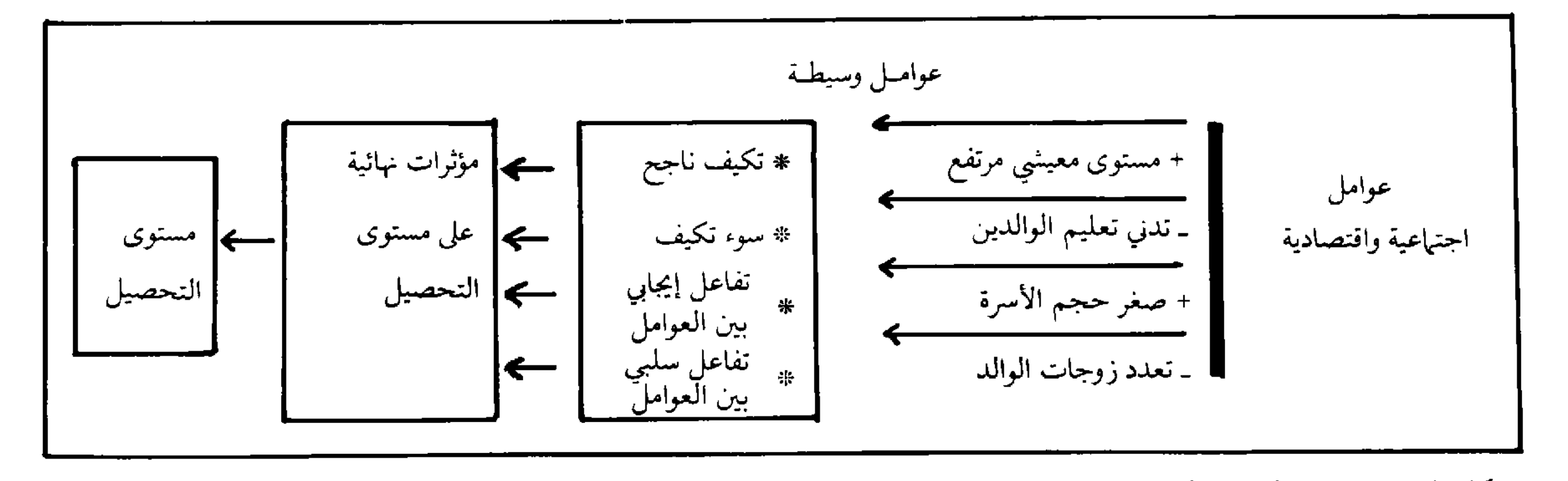
٦ ـ القيمة التي تضعها الأسرة على التحصيل الدراسي (الجامعي) وتقديرها له.
٧ ـ القيمة التي يضعها الطالب على التحصيل الدراسي (الجامعي) وأهميته له شخصيًا.
٨ ـ القيم التي يضعها المجتمع على التحصيل الدراسي (الجامعي).

قضية البحث

يتضح لنا من العرض السابق أن هناك تفاوتًا في تحديد المتغيرات الاجتماعية بصفة عامة والمتغيرات الأسرية بصفة خاصة التي تؤثر على التحصيل الدراسي، كما أن معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال تغفل دور محاولات التكيف من قبل الفرد في التغلب على المتغيرات التي يفترض أن تكون سلبية كانخفاض الدخل أو تدني المستوى التعليمي للأبوين، وفي المقابل قد يكون سوء التكيف مسؤولاً عن تدني دور بعض المتغيرات التي يفترض أن تكون إيجابية كارتفاع الدخل أو ارتفاع المستوى التعليمي للأبوين، فنتائج الدراسات وإن كانت تشير إلى أن هناك ارتباطًا إيجابيًا بمجموعة من المتغيرات (كارتفاع مستوى المعيشة مثلاً) ودرجة التحصيل الأكاديمي، ترتبط إيجابيًا مع وجود المتغيرات التي يفترض أنها سلبية أو العكس، وهذه الحالات مع قلتها جديرة بالدراسة، فليس من الضرورة مثلاً أن يرتبط المستوى الاقتصادي المرتفع بالتحصيل الأكاديمي المرتفع في كل الحالات أو العكس.

وعليه يمكن القول بأن هناك متغيرات وسيطة بين المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات والتحصيل، سواءً كانت إيجابية أو سلبية، وبين مستوى التحصيل الدراسي. وهذه المتغيرات الوسيطة هي المسؤولة عن النتيجة النهائية لكل متغير من هذه المتغيرات. ويوضح شكل رقم ١ هذه العلاقة.

وليس هناك شك في أن هذه المتغيرات الوسيطة يصعب وصفها وتقنيتها بدقة إن لم يكن ذلك مستحيلاً، ولكن إذا ما أخذنا أثر المتغيرات الأسرية على عملية التحصيل يمكننا أن نعتبر درجة «الاستقرار الأسري» بمثابة انعكاس لفعل المتغيرات الوسيطة، بمعنى أن العلاقات غير المتوقعة بين الظروف الاقتصادية والاجتماعية داخل الأسرة ودرجة الاستقرار الأسري هو المؤثر المباشر على درجة التحصيل الدراسي بصرف النظر عن المتغيرات الأولية



شكل رقم ١. تصور لتفاعل العوامل المؤثرة وعلاقتها بتحصيل الطالبة الجامعية السعودية.

* كما يوضح الشكل قد تتحول العوامل التي يظن أنها إيجابية إلى عوامل سلبية بفعل العوامل الوسيطة.
مثال ذلك: ارتفاع مستوى المعيشة، والعكس كذلك قد تتحول العوامل السلبية افتراضًا كتدني تعليم الوالدين إلى عوامل إيجابية إذا صادفت تفاعلاً إيجابيًا بين العوامل المتعددة ـ هكذا.

أو الوسيطة التي أدت إليه، وعلى هذا الأساس يمكن تعديل شكل رقم ١ ليصبح كما هو موضح في شكل رقم ٢ .

ويمكن النظر إلى الاستقرار الأسري من زاويتين مختلفتين هما: استقرار الأسرة، واستقرار الفرد داخل الأسرة، فاستقرار الأسرة ينتج عن تفاعل المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية مع المتغيرات الوسيطة. أما استقرار الفرد داخل الأسرة، فيشير إلى ردود الفعل الذاتية نحو الأوضاع السائدة في الأسرة. وتجدر الإشارة إلى أن استقرار الأسرة يعد من الظواهر التي يسهل تحديدها إلى حد ما بالمقارنة باستقرار الفرد، ومن هنا يسود نوع من الاعتقاد العام أن هناك عوامل اجتماعية واقتصادية معينة تؤدي إلى الاستقرار الأسري، كارتفاع دخل الأسرة وارتفاع مستوى وظيفة الوالد، إلا أن مثل هذه المتغيرات ينبغي ألا ينظر إليها كمؤشرات للاستقرار الأسري كما أسلفنا.

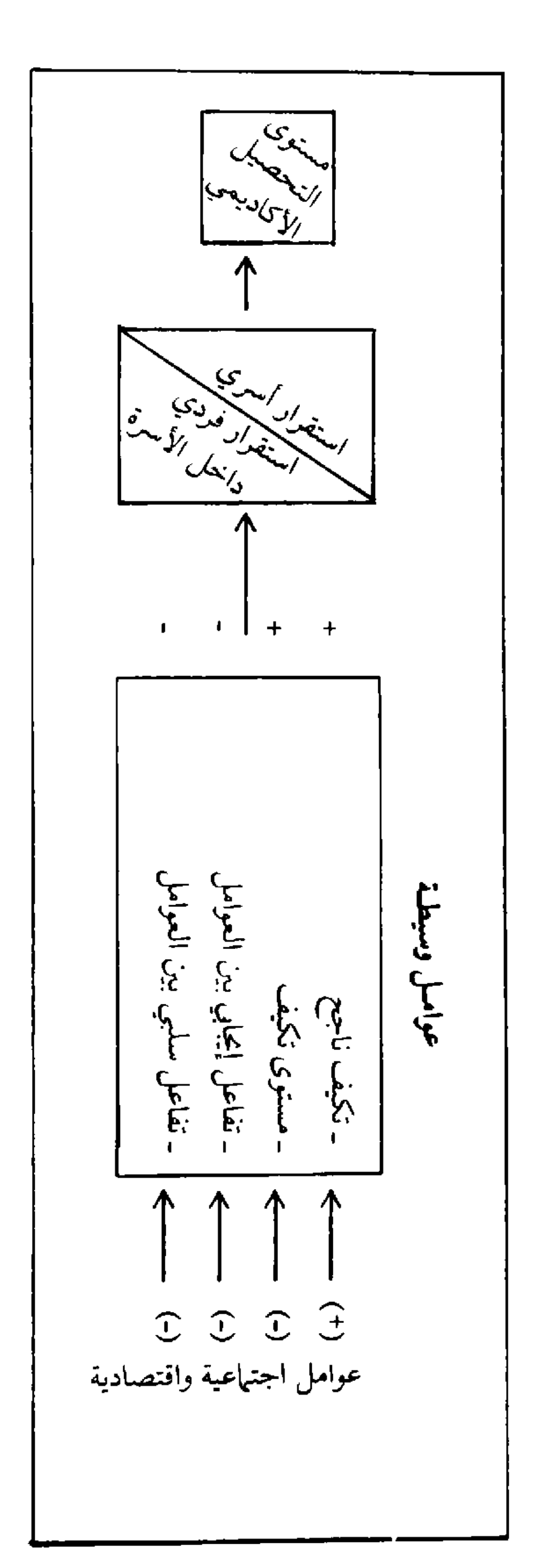
أما فيما يتعلق باستقرار الفرد أو ردود أفعاله نحو ظروف أسرته، فتخضع لقدر كبير من التباين مقارنة بالاستقرار الأسري، إلا أن الخروج بعدد من التعليمات يعتبر مهمًا في هذا الجانب، لاسيما إذا كان الهدف هو استقصاء أثر هذا الجانب في جوانب سلوكية كالتحصيل الدراسي.

هدف البحث

يهدف هذا البحث أساسًا إلى دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية «المركز الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ونمط المعيشة، وطبيعة العلاقات بين أفرادها» والاستقرار الأسري وعلاقة ذلك باستقرارها الذاتي وبالتالي تحصيلها الدراسي.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث الحالي إلى عاملين: أحدهما نظري والآخر عملي. فمن الناحية النظرية يتناول البحث العلاقة بين المتغيرات الأسرية والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية من منظور جديد. إذ يفترض وجود متغيرات وسيطة تعطي قيمة وظيفية لمجموعة المتغيرات غير الذاتية المحددة في البحث. أما من الناحية العملية فترجع أهمية هذا البحث إلى الاستفادة من نتائجه في التخطيط لتعليم الطالبة السعودية الجامعية من جانب المجتمع،



شكل رقم ٢ . تصور للدور الاستقرار الأسري وعلاقته بمستوى التحصيل.

ومن جانب الأسرة والمؤسسات المجتمعية. ومن هذا المنطلق تسهم هذه النتائج في تحديد الجوانب السلبية التي قد تؤدي إلى الهدر التربوي في الموارد البشرية والمالية للمجتمع.

فـروض البحـث

١ ـ هناك علاقة إيجابية بين الاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية.

٢ ـ هناك علاقة بين دخل الأسرة والتحصيل الدراسي للطالبة السعودية.

٣ ـ هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية.

٤ ـ هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأب أو الزوج والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية.

٥ ـ هناك علاقة بين النمط المعيشي للأسرة والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية.

المفاهيم الأساسية للبحث

يتناول البحث الحالي العلاقة بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والاستقرار الأسري وعلاقة هذين المتغيرين بمستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبة الجامعية السعودية. وبذلك تتناول هذه الدراسة العلاقة الخطية آحادية الاتجاه بين ثلاثة متغيرات وهي:

١ ـ المتغيرات الأسرية

ويقصد بها مجموعة المتغيرات التي يعتقد أنها ذات تأثير في حياة الأسرة كما أشارت إليها الدراسات المستخدمة في البحث. ولغرض البحث الحالي نقسم هذه المتغيرات إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

ا ـ متغيرات خاصة بالطالبة

- العمر.
- الحالة الاجتماعية.

ب ـ المتغيرات الأسرية

ـ المركز الاجتماعي الاقتصادي لأسرة الطالبة.

ـ دخل الأسرة، مستوى تعليم الوالدين أو الزوج.

جـ ـ نمط المعيشة

ـ نوع السكن، محل الإقامة، توزيع الدخل على الخدمات، الاستعانة بعمالة منزلية، عدد الحجرات واستخداماتها.

ـ البناء الاجتماعي للأسرة.

ـ عدد أفراد الأسرة، طبيعة العلاقات الأسرية.

٢ ـ الاستقرار الأسري

ويستدل عليه من واقع التفاعلات التي تحدث في محيط الأسرة وخصوصًا حدوث الشجار بين الأب والأم أو بين الزوج والزوجة وما يترتب عليه من نتائج على العلاقة الزوجية وعلى الأولاد، وغياب مثل هذه المشاجرات أو التفاوت في درجتها وآثارها دليل على درجة استقرار الأسرة، كما يستدل عليه أيضًا من تقدير المستجيبة لدرجة الاستقرار الأسري الذي تتمتع بها.

٣ ـ تحصيل الفتاة

ويستدل عليه من واقع المعدل التراكمي للفتاة في دراستها الجامعية.

الإطار النظري للدراسة

تحدد أسرة الفرد باعتبارها أول وأهم وسيط agent لعملية التنشئة الاجتماعية إلى درجة كبيرة نمط شخصيته ونسقه القيمي واتجاهاته ودوافعه للعمل والنجاح ومفهومه لذاته من حدود قدراته الوراثية من خلال مركزها الاجتماعي الاقتصادي SES. فتحدد أسرة الفرد مستوى نضجه الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي من خلال ما تقدمه من فرص وإمكانيات لتحقيق مطالب النمو. كما تمثل أسرة الفرد القاعدة التي ينفذ من خلالها إلى

مؤسسات المجتمع الأخرى، وتحدد بصورة عرضية درجة نجاحه في أدائه لأدواره الاجتماعية داخلها.

ومن ثم فإن التحصيل الدراسي للطالب الجامعي لا يحدده فقط فلسفة الجامعة وأهدافها وبرامجها وخصائصه الشخصية (الذكاء ـ الحالة الصحية ـ مستوى النضج ـ مستوى الطموح ـ دوافعه للعمل والنجاح وقدرته على التكيف ومفهومه لذاته)، والتي تتأثر بدرجات متفاوته بأسرته، بل أيضًا نظرة أسرته للحياة وفلسفتها الاجتماعية وما تضعه من قيمة على التعليم الجامعي وتوقعاتها من أبنائها في أدائهم لهذا الدور. بالإضافة إلى مستوى الاستقرار الأسري الذي تتمتع به أسرته والذي يتأثر بدوره بدرجات متفاوتة بالمركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وفلسفتها الاجتماعية ونظرتها للحياة وطبيعة العلاقات بين أفرادها.

هذا ولما كانت المتغيرات الأسرية تعتبر أكثر المتغيرات الاجتماعية تحديدًا لمستوى تحصيل الطالب الجامعي إلى جانب خصائصه الذاتية، فسنعرض باختصار بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال لإلقاء الضوء على طبيعة هذه العلاقة.

تناولت دراسة كارل سميث العلاقة بين المتغيرات الأسرية والتحصيل الدراسي للأبناء. فتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين العلاقات الأسرية العميقة، القائمة على أساس التفاهم المشترك بين الآباء والأبناء والتحصيل الدراسي للأبناء. وقد عرف الباحث العلاقات الأسرية على أنها «العلاقات السائدة بين أفراد الأسرة الذين يقيمون معًا والتي تحدد أنماط تفاعلهم في المواقف الاجتماعية المختلفة.»

وتؤكد نتائج هذه الدراسة ما توصل إليه روزن ودانـدراد في دراستهما للعلاقة بين العلاقات الأسرية والتحصيل الدراسي للأبناء. فقد وجدا علاقة إيجابية بين العلاقات الأسرية الأولية primary التي تتميز بالقوة والعمق والتعاون والتفاهم المتبادل بين أفراد الأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء.

وفي دراسة للعلاقة بين المركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة SES والتحصيل الدراسي للأبناء توصل هايمن إلى أن الفلسفة الاجتماعية للأسرة ونظرتها للحياة ونسقها القيمي تؤثر على دافعية الأبناء للنجاح والتحصيل. فالآباء من الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع يخططون لمستقبل أبنائهم الدراسي مبكرًا ويعتبرون التعليم

الجامعي أساسيًا لمستقبل أبنائهم العلمي والمهني، كما توصل روزن من دراسته للعلاقة بين المركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء إلى وجود علاقة إيجابية بين المركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والدافع للتحصيل لدى أبنائها. وقد أرجع ذلك إلى النسق القيمي للأسرة وأساليب التنشئة الاجتماعية.

كما توصل كون Kohn من دراسته للعلاقة بين المركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء إلى أن الأسر ذات المركز الاجتماعي الاقتصادي المرتفع تضع قيمة كبيرة على التحصيل الدراسي للأبناء والتوجيه الذاتي للسلوك وضبط النفس والعمل الفردي وحب الاستطلاع والابتكار. وهذه بدورها متغيرات ترتبط إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي.

ومن الدراسات التي توضح العلاقة بين المركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء دراسة ألدر Elder التي أوضحت دور المستوى التعليمي للأسرة في التحصيل الدراسي للأبناء، كما توصل كل من شاه وسويل Shah and Sewell [١١] إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين المستوى التعليمي للآباء واتجاهاتهم نحو تعليم الأبناء، كما توصل نام Nam [١٢، ص ص٢٢١-٢٢٨] إلى نتائج مماثلة.

وتناول شجرمان B. Sugarman [١٣] دور التوجيه القيمي للأسرة في تعليم الأبناء، حيث خلص إلى أن هناك فروقًا جوهرية في التوجيهات القيمية للأسرة لدى الطبقات الاجتماعية المختلفة، وأن الطبقة العليا تختلف في اهتماماتها التعليمية وثقافتها وتوجيهاتها القيمية عن الطبقتين الوسطى والدنيا، وأن المستوى التعليمي لأبناء الطبقة العليا يرتفع عن المستوى التعليمي لأبناء الطبقتين الأخريين تبعًا لذلك.

وفي دراسة تناولت تعليم المرأة في سوريا خلصت نادرة شنن [١٤] إلى أن نظرة المجتمع واتجاهاته نحو تعليم المرأة تؤثر على عملية التعليم لديها كمًا ونوعًا.

ويشير برنجل Pringle [١٥] إلى أن الحرمان يعد من أهم العوامل الاجتماعية التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي، ويرى أن الحرمان يشير إلى انفصال التلاميذ عن أسرهم لأسباب مختلفة كالفقر، الطلاق، الانفصال المؤقت، مرض الوالدين أو الوفاة.

كما أكدت دراسة كولمان Coleman أن عدم تساوي الفرص التعليمية للأبناء في المدرسة يرجع أساسًا إلى اختلاف خلفيتهم الأسرية. فقد توصلت الدراسة إلى أن دخل

الأسرة، والمجتمع المحلي الذي تقيم فيه الأسرة، ونوع السكن، والمستوى التعليمي للوالدين، واتجاههم نحو تعليم الأبناء، ذو تأثير مباشر على التحصيل الدراسي لأبنائهم.

وقد أشار ولسون Wilson [١٦] إلى مجموعتين من المتغيرات التي تؤثر على التحصيل الدراسي، وهما مجموعة المتغيرات النفسية ومجموعة المتغيرات الاجتماعية، وفيما يتعلق بالمتغيرات الاجتماعية تشير نتائج الدراسة إلى أن تعليم الآباء وكثرة اطلاعهم يؤثر بشكل كبير على اتجاه أبنائهم نحو التعليم.

وفي دراسة بعنوان «نمذجة العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والمساعدة العائلية وتقبل الأقران في البيئة السعودية» توصل عبدالله خوج وآخرون إلى أنه، على الرغم من أن المساعدة العائلية لا ترتبط مباشرة بالتحصيل الدراسي للأبناء إلا أنها ترتبط بمتغيرين آخرين وسيطين ذوي تأثير مباشر على التحصيل الدراسي للأبناء، وهما مفهوم الذات وتقبل الأقران. فالمساعدة العائلية ترتبط بمفهوم الذات وتقبل الأقران، وهذان المتغيران ذوا دلالة إيجابية مباشرة وقوية بالتحصيل الدراسي للأبناء.

وفي دراسة متميزة لدور المتغيرات الاجتماعية في التحصيل الدراسي قام بها رونالد بارفي ونيفيل [١٧، ص ص١-١٥] تبين للباحثين وجود علاقة قوية بين حجم الأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء. ويقصد بحجم الأسرة هنا عدد الأبناء الذين يعيشون في المنزل مع الوالدين ممن تقل أعمارهم عن عشرين سنة، كما توصلا إلى وجود علاقة بين اهتمام الآباء بتعليم الأبناء والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ، وأن الظروف المنزلية غير المستقرة ونبذ الوالدين للأبناء تؤثر سلبيًا على التحصيل الدراسي للأبناء، وذلك بنسبة ٤٠٪ و٤٥٪ على التوالي بالنسبة لإجمالي حجم العينة.

الإجراءات المنهجية

استخدمت الاستبانة كأداة للبحث الحالي، وتم تصميم الاستبانة على أساس المحاور السابقة، وقد تنوعت الاستجابات المطلوبة حسب البنود المختلفة، فتطلبت بعض البنود الإجابة بـ (نعم) أو (لا)، بينما تطلبت بعض البنود الأخرى اختيار فئة (كالعمر مثلاً)، وبعض البنود أيضًا طلبت تحديد الاستجابة على مقياس (مثلاً تقدير درجة الاستقرار الأسري).

صـدق الاستبانـة

وللتحقق من صدق الاستبانة تم تطبيقه في دراسة استطلاعية على عينة صغيرة من الطالبات بهدف استجلاء مدى وضوح البنود والزمن المطلوب للاستجابة ومدى مطابقة الاستجابات لهدف البحث وفروضه، وقد أجريت بعض التعديلات على الاستبانة تبعًا لذلك.

وبعد ذلك تم عرض الاستبانة على تسعة محكمين في مجال علم الاجتماع وعلم الاجتماع التربوي، وطلب إليهم إبداء الرأي بشأن محتوى الاستبانة وقد تركزت التعليقات على ثلاثة جوانب:

١ ـ حذف بعض البنود المتكررة وجعل بعضها مترتبة على استجابة سابقة.

٢ ـ إعادة صياغة بعض البنود لتكون أكثر وضوحًا.

٣ ـ إعادة ترتيب بعض الأسئلة بحيث تكون ذات معنى لدى المستجيبات.

وقد تم أخذ هذه التعديلات المقترحة في الاعتبار عند إعداد الصيغة النهائية للاستبانة.

عينـة البحـث

شملت العينة ٥٠٠ طالبة أخذت بطريقة عشوائية طبقية من بين الطالبات المنتظمات في المستويين الثاني والثالث بجامعة الملك سعود، وقد استبعد المستويان الأول والرابع على أساس أن الطالبات في المستوى الأول لم تتبلور لديهن أية اتجاهات نحو الدراسة الجامعية وعلاقة التحصيل لديهن بالمتغيرات الأسرية. أما طالبات المستوى الرابع، فاقترابهن من التخرج قد يؤثر على دقة إجابتهن عن أسئلة الاستبانة حيث يتطلب منهن استرجاع خبراتهن الأسرية والأكاديمية طوال فترة ليست بالقصيرة.

وقد تم استبعاد الطالبات اللاتي لم يجبن عن كامل الاستبانة واللاتي أجبن بشكل غير مطلوب (كاختيار أكثر من إجابة) وعددهن ٤٧ طالبة، ويوضح جدول رقم ١ الأعداد النهائية للطالبات اللاتي شملتهن العينة النهائية حسب الكلية.

وكان عدد طالبات المستوى الثاني ١٩٩ طالبة (٤٣,٩٪ من العينة)، وعدد طالبات المستوى الثالث ٢٥٤ طالبة (٥٦,١٪ من إجمالي العينة).

تم تطبيق الاستبانة على عينة البحث بعد شرح التعليمات وذلك في كل كلية على

جدول رقم ١ . عينة البحث من حيث العدد وتوزيعها على الكليات المختلفة .

الكليـــة	العـــدد	النسبـة المئويـة	النسبة المئوية التراكمية
الآداب	١٢٧	٣٨,٠	٣٨,٠
العلوم	٥٦	١٢,٤	٥٠,٣
الصيدلة	٣١	٦,٨	٥٧,٢
الزراعة	٢١	٤,٦	٦٥,٦
الطـب	٣٤	٧,٥	٧٣,١
العلوم الطبية	٣٧	٨,٢	٨١,١
العلوم الإدارية	١٣	٢,٩	٨٤,٠
التربيـة	٧٢	١٥,٩	١٠٠,٠
المجمـوع	٤٥٣	١٠٠	—

حدة، وطلب من المفحوصات توخي الدقة في الإجابة وقد أبدين استعدادًا طيبًا للتعاون مع الباحثة، وبعد جمع استمارات الاستبانة تم ترميز البنود، وتم أيضًا الحصول على المعدل التراكمي لكل طالبة من واقع سجلات الجامعة بناءً على الرقم الجامعي للطالبة المدون في استمارة الاستبانة، وتم إدخال البيانات في الحاسب الآلي .

المعالجـة الإحصائيـة

تمت المعالجة الإحصائية طبقًا للخطوات التالية :

١ ـ استخـراج الجـداول التكـرارية البسيطة حيث تم على أسـاسهـا اختبار أولي للمتغيرات التي لها تكرارات .

٢ ـ حســاب بعض مقاييس النزعة المركزية (كالمتوسط والوسيط) وبعض مقاييس التشتت (كالانحراف المعياري) للمتغيرات بهدف انتقاء المتغيرات التي يمكن أن تخضع فيما بعد لاختبارات دلالة الفروض .

٣ ـ بناء مصفوفة ارتباطات لـ ٣٠ متغيرًا لانتقاء المتغيرات ذات العلاقات التي لها دلالات إحصائية عند مستوى دلالات ٠,٠١ و٠,٠٥ .

٤ ـ تصميم جداول تكرارية مزدوجة للمتغيرات ذات الدلالة وتطبيق اختبار (كا٢) عليها.

٥ ـ إجراء تحليل التباين المتعدد للمعدل التراكمي، وذلك باستخدام المتوسطات المشاهدة وانحرافاتها عن المتوسط العام لكل بديل من بدائل المتغيرات المختلفة، ثم إخضاع كل ذلك لاختبار (ف) الإحصائي.

عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

بالنسبة للفرض الأول هناك علاقة بين الاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية. تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى ٠,٠١ بين وجود سوء تفاهم مع أفراد الأسرة ودرجة التحصيل الدراسي وبين وجود سوء التفاهم وعدد الشقيقات، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى ٠,٠١ بين وجود المشاجرات داخل الأسرة وكل من المتغيرات الآتية:

ـ العلاقات الأبوية غير المرضية، الواجبات المنزلية الكثيرة واختلافات الزوجات. كما أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين كل هذه المتغيرات والقدرة على التركيز على الدراسة داخل المنزل عند مستوى ٠,٠١.

ـ توجد علاقة بين مستوى التحصيل وعدم قدرة الفتاة على التركيز بسبب سوء التفاهم مع باقي أفراد الأسرة، ولكنها غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ (كا = ١٧,٤٦، د.ح = ١٢).

ـ توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مستوى التحصيل والمدة المستغرقة لنيل آخر معدل أكاديمي لصالح المدة الأقل (كا = ٨٧،٧٢، د.ح = ١٢).

ـ كما توجد علاقة بين مستوى التحصيل وعدم قدرة الفتاة على التركيز بسبب الخلافات الأسرية عند مستوى ٠٥, (كا٢ = ٥,٤٦، درجة الحرية ١٢).

ـ توجد علاقة دّالة إحصائيًا بين استقرار الأسرة وعدد زوجات الوالد عند مستوى ٠,٠٥ وعدد مطلقاته (عند مستوى ٠,٠٥)، وبالمقابل هناك علاقة دالة إحصائيًا بين الاستقرار الأسري والرضا عن التحصيل الأكاديمي عند مستوى ٠,٠١، كما أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين عدد زوجات الوالد ودرجة التحصيل الدراسي عند مستوى ٠,٠٥.

وتم اختبار دلالة الارتباط بين درجة التحصيل وحدوث شجار بين الوالدين وما ترتب عليه وذلك باستخدام تحليل التباين المتعدد Manova ، ويوضح جدول رقم ٢ نتائج هذا الاختبار (المتوسط العام = ٣,٠١٤).

جدول رقم ٢ . الارتباط بين درجة التحصيل وحدوث شجار بين الوالدين.

	المتوسط المرجح	انحرافه عن المتوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
١ ـ حدث شجار؟				
ـ لا	٣,٠١٥	٠,٠٠١+	١,٦٨	٠,١٥٧
ـ نعم	٢,٩٩٦	٠,٠١٨ـ		
ـ لا ينطبق	٣,٠٣٨	٠,١٠٣+		
٢ ـ أدى إلى الانفصال؟				
ـ لا	٢,٩٠٦	٠,١٠٨ـ	٣,١٩	٠,٠٤٢
ـ نعم	٢,٦٨٣	٠,٣٣١ـ		
ـ لا ينطبق	٣,٠٣٨	٠, ٢٤+		
٣ ـ أدى إلى الطلاق؟				
ـ لا	٢,٨٨٧	٠,١٢٧ـ	٥,٢٤	٠,٠٢٣
ـ نعم	٢,٨٧١	٠,١٤٣ـ		
ـ لا ينطبق	٣,٠٣٨	٠,٠٢٤+		
١×٢			١,٩٨	٠,١١٦
١×٢			٥,٩٤	٠,٠١٥

ويتضح مما تقدم أن وجود علاقة إيجابية بين الاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي للطالبة ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ و٠,٠١ . بالنسبة للفرض الثاني «هناك علاقة بين دخل الأسرة والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية».

يتضح من جدول الارتباطات عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الدخل ومستوى التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية. كما لا توجد علاقة بين الدخل والاستقرار الأسري، مما يؤكد العلاقة بين الاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي.

بالنسبة للفرض الثالث «هناك علاقة بين مستوى تعليم الأم ومستوى التحصيل الدراسي للطالبة،» يتضح من جدول الارتباطات عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين مستوى تعليم الأم ومستوى التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية. كما تشير الجداول إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين الاستقرار الأسري ومستوى تعليم الوالدين. ومن ثم يمكن استنتاج أن العلاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى تعليم الوالدين ليست دالة إحصائيًّا في حين أن التحصيل الدراسي يرتبط إيجابيًّا بمتغير التفكك الأسري.

بالنسبة للفرض الرابع «هناك علاقة بين مستوى تعليم الأب أو الزوج والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية،» توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين مستوى تعليم الوالد أو الزوج والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية. كما يشير الجدول رقم ٣ أيضًا إلى هذه العلاقة.

جدول رقم ٣. العلاقة بين المعدل التراكمي وتعليم الوالد.

تعليم الوالد / المعدل التراكمي	لا يقرأ ولا يكتب		يقرأ ويكتب		متوسط		ثانوي		جامعي		دراسات عليا	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
أقل من ٢	١	٢,٦	٣	٢,٦	٤	٥,٥	٢	٣,٠	٢	٣,٢	٣	١٠,٣
٢-٣	٢٦	٦٨,٤	٦٥	٥٦	٣٥	٤٧,٩	٢٩	٤٣,٩	٢٤	٣٨,٧	٦	٢٠,٧
٣-٤	١٠	٢٦,٣	٣٨	٣٢,٨	٢٩	٣٩,٧	٢٨	٤٢,٤	٢	٤٦,٨	١٥	٥١,٧
٤ فأكثر	٠١	٢,٦	١٠	٨,٦	٥	٦,٨	٧	١٠,٦	٧	١١,٣	٥	١٧,٢
المجموع	٣٨	١٠٠	١١٦	١٠٠	٧٣	١٠٠	٦٦	١٠٠	٦٢	١٠٠	٢٩	١٠٠

بالنسبة للفرض الخامس «هناك علاقة بين النمط المعيشي للأسرة والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية،» يتضح من جدول الارتباطات وجود علاقة ارتباطية موجبة عند ٠١, بين وجود غرفة خاصة للطالبة في المنزل وتقديرها لدرجة الاستقرار الأسري، وهذا ربما ينعكس بدوره على تحصيلها الدراسي، كما توجد علاقة بين ضعف مستوى الأسرة المعيشي والتحصيل الدراسي للطالبة وإن كانت غير دالة إحصائيًّا. كذلك

توجد علاقة بين نظرة الأسرة لتعليم الطالبة وتحصيلها الأكاديمي وإن كانت غير دالة إحصائيًا.

ومما تقدم يتضح وجود العلاقة بين النمط المعيشي للأسرة والتحصيل الأكاديمي للطالبة الجامعية السعودية وإن كانت في معظمها غير دالة إحصائيًا.

مناقشة نتائج البحث

تشير نتائج الدراسة إلى أن العوامل الاجتماعية لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض وتؤكد النتائج أيضًا أن تأثير العوامل الاقتصادية والاجتماعية الأسرية على تحصيل الفتاة ليس تأثيرًا مباشرًا، بل يتوقف على مدى ما تحدثه هذه العوامل من استقرار أو عدم استقرار في محيط الأسرة، ويعكس ما أشارت إليه غالبية الدراسات السابقة، فلا توجد علاقة قوية بين المتغيرات الخاصة بالوالدين أو بالفتاة وبين درجة التحصيل فيما عدا المتغير الخاص بتعليم الوالدين، والمتغير الخاص بعدد زوجات ومطلقات الوالد، بينما توجد علاقة قوية بين درجة الاستقرار الأسري — سواءً حسب التقدير الموضوعي (حدث الشجار) أو التقدير الذاتي (انطباع الفتاة عن استقرار الأسرة) — ومستوى التحصيل.

ومما تجدر الإشارة إليه أيضًا أن العلاقة بين تعليم الوالدين وعدد زوجات الوالد ومطلقاته من ناحية ودرجة استقرار الأسرة حسب التقدير الذاتي والموضوعي علاقة قوية، مما يشير إلى أن ارتباط هذه العوامل بمستوى التحصيل إنما يأتي من ارتباطها باستقرار الأسرة.

ومما تجدر الإشارة إليه أيضًا أن التحصيل يرتبط بمتغيرات أسرية أخرى وبدرجات متفاوتة، إلا أن هذه الارتباطات ليست دالة إحصائيًا، ومن هذه المتغيرات الحالة الاجتماعية للفتاة ومحل إقامتها وعدد الأبناء في الأسرة ودخل الأسرة. أما فيما يتعلق بارتباط هذه المتغيرات بمستوى التحصيل في الدراسات السابقة، فيمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن كل هذه المتغيرات تتوقف أهميتها على مدى تأثيرها في استقرار الأسرة وهذا أمر يختلف باختلاف الزمان والمكان والثقافات.

وعليه فإن الاستقرار الأسري هو المتغير الذي ينبغي أن يعول عليه في دراسة أثر المتغيرات الأسرية في التحصيل، فبالنظر إلى اختبار التباين لمتغير استقرار الأسرة موضوعيًا، يتضح لنا أن هناك أثرًا واضحًا للاستقرار الأسري على تحصيل الفتاة. فعلى سبيل المثال نجد

أن متوسط نقاط المعدل التراكمي للطالبات اللاتي أقررن بوقوع شجار بين والديهن يقل بمقدار ١٨ , ٠ عن المتوسط العام، بينما يزيد لدى اللاتي أجبن بـ «لا» بمقدار ٠٠١ , ٠ . أما انحراف معدل اللاتي أجبن بـ «لا» ينطبق عن المتوسط العام، فيزيد بمقدار ١٠٣ , ٠ وهي أعلى القيم الثلاث ولكن هذا التباين ليس دالاً عند مستوى ٠٥ , ٠ . أما في حالة حدوث شجار أدى إلى الانفصال أو الطلاق فيختلف الحال، حيث إن التباين دال عند مستوى ٠٤٢ , ٠ بالنسبة للحالة الأولى و٠٢٣ , ٠ بالنسبة للحالة الثانية. ويبدو التباين واضحًا ويؤكد تأثير الخلاف الأسري على التحصيل بالنظر إلى أن أكبر انحرافين سلبًا على المتوسط العام يخصان الطالبات اللاتي أقررن بوقوع شجار أدى إلى انفصال الوالدين (-٣٣١ , ٠)، أو أدى إلى طلاقهما (-١٤٣ , ٠). أما إذا أخذنا في الاعتبار تفاعل المتغيرين حدوث الشجار وحدوث الانفصال نجد أن قيمة ف (٩٨ , ١) وهي غير دالة إحصائيًا، في حين أن تفاعل المتغيرين حدوث الشجار وحدوث الطلاق دال عند مستوى ٠١٥ , ٠ (ف -٩٤ , ٤).

وعليه فإن الدراسة المستقبلية في علم اجتماع الأسرة وعلم الاجتماع التربوي يجب أن تنصرف إلى دراسة جوانب التفاعل بين العوامل الاقتصادية والاجتماعية من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على مناشط أفراد الأسرة وما يحدث بينهم من تفاعلات.

ولاشك أن مثل هذا الاتجاه يشكل صعوبة باعتبار تعدد المتغيرات وتشابكها إلا أنه الطريقة المثلى للخروج بتعميمات يمكن أن يعول عليها لتفسير الظواهر الاجتماعية عامة والأسرية خاصة والتنبؤ بها والتحكم فيها وتعديلها.

الملاحـــق

أرقام المتغيرات

١٩- عدد الأخوة الأشقاء.
٢٠- عدد الإخوة غير الأشقاء.
٢١- عدد الأخوات الشقيقات.
٢٢- عدد الأخوات غير الشقيقات.
٣٤- وجود غرفة دراسة خاصة.
٣٥- صعوبة في حضور المحاضرات.
٣٦- صعوبة في الذهاب إلى المكتبة.
٣٧- استقرار الأسرة.
٣٨- صعوبة التركيز على المذاكرة في المنزل.
٣٩- المشاجرات العائلية.
٤٠- كثرة عدد الأطفال.
٤١- سوء التفاهم مع باقي أفراد الأسرة.

٤٢ـ ضعف مستوى الأسرة المعيشي.
٤٣ـ الواجبات المنزلية الكثيرة.
٤٤ـ كثرة عدد أفراد الأسرة.
٤٥ـ عدم ملاءمة المناخ الأسري للمذاكرة.
٤٦ـ العلاقات الأبوية غير المرضية.
٤٧ـ خلافات الزوجات.
٤٨ـ نظرة الأسرة إلى تعليم الطالبة.
٤٩ـ الرضا عن التحصيل العلمي.
٦٦ـ المعدل التراكمي.

جدول معامل الارتباط لبعض المتغيرات (١).

	٦٦	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٣٤
٦٦	١,٠٠٠٠	٠,٠٤٨٤-	٠,٠٢٨٩	٠,٠٠١١-	٠,٠٧٤٠	٠,٠٨٠٣
١٩	٠,٠٤٨٤-	١,٠٠٠٠	٠,٠٠٨٨	**٠,٠٢٦٨٢	٠,٠٣٣١-	٠,٠٠٠٢
٢٠	٠,٠٢٨٩	٠,٠٠٨٨	١,٠٠٠٠	٠,٠٨٥٦	**٠,٧٧٢٣	٠,٠٢٠٣-
٢١	٠,٠٠١١-	**٠,٢٦٨٢	٠,٠٨٥٦	١,٠٠٠٠	٠,٠٦٩٩	٠,٠٠٧٥-
٢٢	٠,٠٧٤٠	٠,٠٣٣١-	**٠,٠٧٧٢٣	٠,٠٦٩٩	١,٠٠٠٠	٠,٠٣٦٢-
٣٤	٠,٠٨٠٣	٠,٠٠٠٠٢	٠,٠٢٠٣-	٠,٠٠٧٥-	٠,٠٣٦٢-	١,٠٠٠٠
٣٥	٠,٠٦٨٢	٠,٠٢٣٣-	*٠,١٠٧٤	٠,٠١٨١	*٠,١٠٥٣	**٠,١٦٠٣
٣٦	٠,٠٨٠٦	٠,٠٨١٣-	*٠,١٠٥٥	٠,٠٤٦٤-	*٠,١١٥٧	**٠,٢١٢٣
٣٧	٠,٠٨٠٨	٠,٠٤٨٨-	*٠,١٠٠٧	٠,٠١١٠-	*٠,١٠١٢	**٠,٢١٠١
٣٨	*٠,١٠٢٣-	٠,٠٦٤٢-	٠,٠٨٧٠-	٠,٠١٩٧-	٠,٠٨١٤-	**٠,٢٠٨٤-
٣٩	*٠,١١٤٩	٠,٠٢٣٩	٠,٠٣٨٦	٠,٠٨٥٣	٠,٠٧٨٧	**٠,١٩٣٥
٤٠	٠,٠٥٦٧	٠,٠٤٣٢	٠,٠٥٨٢	٠,٠٨٩٣	٠,٠٩١٢	**٠,١٣٧٧
٤١	**٠,١٦٤٢	٠,٠٢٢٣	٠,٠٥٢٨	**٠,١٤٧٤	٠,٠٩٥٢	**٠,١٨٨٣
٤٢	٠,٠١٥٠	٠,٠٤٤٧-	٠,٠٥٦٥	٠,٠٠١٩	*٠,١٠٢٢	*٠,٠٩٧٢
٤٣	٠,٠٢١٠	٠,٠٢٩٢-	٠,٠٨٣٠	٠,٠٠١٣	*٠,٠٩٥٦	**٠,٢٠١٤
٤٤	٠,٠٣٥٠	٠,٠٥٠١	*٠,١٠٣١	٠,٠٠١١	*٠,١٠٣٩	**٠,١٨٩٣
٤٥	*٠,١٠٣٤	٠,٠٣٣٧	*٠,٠٩٧٠	٠,٠٧٩٢	*٠,١١٥٧	**٠,٢٣٢٤
٤٦	٠,٠٤٣٠	*٠,١٠١٩	٠,٠٥٦١	٠,٠٩٦٤	*٠,١١٢٦	**٠,١٤٠٦
٤٧	٠,٠٤٦٧	٠,٠٠٥٨	٠,٠٣٠٩	٠,٠٨٣٨	٠,٠٧٨٥	**٠.١٤٤٦
٤٨	٠,٠٥٥٨	٠,٠٦٨٧-	٠,٠٤٤٥	٠,٠٠٦٩-	*٠,١٠٥٥	**٠,١٤٩٦
٤٩	**٠,٤١٩٥	٠,٠٦٨٢	*٠,٠٩٨١	٠,٠١٤٠	٠,٠٧٨٥	٠,٠٨٤٥

* دال عن مستوى ٠,٠٥ .

** دال عن مستوى ٠,٠١ .

جدول معامل الارتباط لبعض المتغيرات (ا).

	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩
٦٦	٠,٠٦٨٢	٠,٠٨٠٦	٠,٠٨٠٨	*٠,١٠٢٣-	*٠,١١٤٩
١٩	٠,٠٢٣٣-	٠,٠٨١٣-	٠,٠٤٨٨-	٠,٠٦٤٢-	٠,٠٢٣٩
٢٠	*٠,١٠٧٤	*٠,١٠٥٥	*٠,١٠٠٧	٠,٠٨٧٠-	٠,٠٣٨٦
٢١	٠,٠١٨١	٠,٠٤٦٤-	٠,٠١١٠-	٠,٠١٩٧-	٠,٠٩٥٣
٢٢	*٠,١٠٥٣	*٠,١١٥٧	*٠,١٠١٢	٠,٠٨١٤-	٠,٠٧٨٧
٣٤	**٠,١٦٠٣	**٠,٢١٢٣	**٠,٢١٠١	**٠,٢٠٨٤-	**٠,١٩٣٥
٣٥	١,٠٠٠٠	**٠,٥٥٢٧	**٠,٢١٠٨	**٠,٣٢٤٧-	**٠,٢٣٩٥
٣٦	٠,٥٥٢٧	١,٠٠٠٠	**٠,٢٥١٦	**٠,٣٤٧٨-	**٠,٢٣٧٢
٣٧	**٠,٢١٠٨	**٠,٢٥١٩	١,٠٠٠٠	**٠,٢٩٧٨-	**٠,٢١٩١
٣٨	**٠,٣٢٤٧-	**٠,٣٤٧٨-	**٠,٢٩٧٨-	١,٠٠٠٠	٠,٧٠٠٦-
٣٩	**٠,٢٣٩٥	**٠,٢٣٧٢	**٠,٣٢٩١	**٠,٧٠٠٦-	١,٠٠٠٠
٤٠	**٠,٢٢٣٣	**٠,٢٢٤١	**٠,١٩٨٢	**٠,٦٨٠٧-	**٠,٥٩٥٠
٤١	**٠,٣١١٧	**٠,٢٩٨٦	**٠,٣١٧٠	**٠,٧٢٨٢-	**٠,٧٩٤١
٤٢	**٠,٢٨٦٣	**٠,٢١٧٨	**٠,١٥٠٥	**٠,٤١١٣-	**٠,٤٦٤٦
٤٣	**٠,٣٠٥١	**٠,٢٩٩٤	**٠,٢٤٥٨	**٠,٦٩٤٩-	**٠,٦٠٦٤
٤٤	**٠,٢١٩٩	**٠,٢٥٢٧	**٠,٢٢٠٧	**٠,٦٢٨٢-	**٠,٤٩٤٥
٤٥	**٠,٢٢٤٦	**٠,٠٣٠٨١	**٠,٢٩٤٨	**٠,٩٠٣٢-	**٠,٦٥٣٤
٤٦	**٠,٢٢٤٩	**٠,٢١٧٧	**٠,٣٠٧٢	**٠,٦٣٨٥-	**٠,٦٩٥٩
٤٧	**٠,١٤٠٦	**٠,١٣٣٨	**٠,١٤٧٥	**٠,٤٣٥١-	**٠,٥٨٣٨
٤٨	**٠,٢١٠١	**٠,٢٤٨٠	**٠,٢٤٤٨	**٠,٥٦٤٣-	**٠,٤١٦٠
٤٩	٠,٠٧٨٤	**٠,١٤٨٢	**٠,١٩٩٨	**٠,١٤٨٦-	٠,٠٩٥٣

* دال عن مستوى ٠,٠٥ .

** دال عن مستوى ٠,٠١ .

جدول معامل الارتباط لبعض المتغيرات (ب).

	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤
٦٦	٠,٠٥٦٧	**٠,١٦٤٢	٠,٠١٥٠	٠,٠٢١٠	٠,٠٣٥٠
١٩	٠,٠٤٣٢	٠,٠٢٢٣	٠,٠٤٤٧-	٠,٠٢٩٢-	٠,٠٥٠١
٢٠	٠,٠٥٨٢	٠,٠٥٢٨	٠,٠٦٥٦	٠,٠٨٣٠	*٠,٠١٠٣١
٢١	٠,٠٨٩٣	**٠,١٤٧٤	٠,٠٠١٩	٠,٠٠١٣	٠,٠٠١١
٢٢	٠,٠٩١٢	٠,٠٩٥٢	*٠,١٠٢٢	*٠,٠٩٥٦	*٠,١٠٣٩
٣٤	**٠,١٣٧٧	**٠,١٨٨٣	*٠,٠٩٧٢	**٠,٢٠١٤	**٠,١٨٩٣
٣٥	**٠,٢٢٣٣	**٠,٣١١٧	**٠,٢٨٦٣	**٠,٣٠٥١	**٠,٢١٩٩
٣٦	**٠,٢٢٤١	**٠,٢٩٨٦	**٠,٢١٧٨	**٠,٢٩٩٤	**٠,٢٥٢٧
٣٧	**٠,١٩٨٢	**٠,٣١٧٠	**٠,١٥٠٥	**٠,١٤٥٨	**٠,٢٢٠٧
٣٨	**٠,٦٨٠٧-	**٠,٧٢٨٢-	**٠,٤١١٣-	**٠,٦٩٤٩-	**٠,٦٢٨٢-
٣٩	**٠,٥٩٥٠	**٠,٧٩٤١	**٠,٤٦٤٦	**٠,٦٠٦٤	**٠,٤٩٤٥
٤٠	١,٠٠٠٠	**٠,٦٨٣٤	**٠,٤٤٤٦	**٠,٦٠٤١	**٠,٦٤٤٥
٤١	**٠,٦٨٣٤	١,٠٠٠٠	**٠,٣٦٣٣	**٠,٥٩٦٨	**٠,٥٦٣٠
٤٢	**٠,٤٤٤٦	**٠,٣٦٣٣	١,٠٠٠٠	**٠,٥٣٦٦	**٠,٤٢٥٩
٤٣	**٠,٦٠٤١	**٠,٥٩٦٨	**٠,٥٣٦٦	١,٠٠٠٠	**٠,٦٥٣٧
٤٤	**٠,٦٤٤٥	**٠,٥٦٣٠	**٠,٤٢٥٩	**٠,٦٥٣٧	١,٠٠٠٠
٤٥	**٠,٦٩٥٣	**٠,٧٠١٦	**٠,٣٩٧٩	**٠,٧٠١٦	٠,٦٢٠٢
٤٦	**٠,٥٠٣٠	**٠,٥٥٦٥	**٠,٤٣٣٨	**٠,٤٩٦٤	**٠,٦٧٩٧
٤٧	**٠,٦٥٢٦	**٠,٤٥٣٦	**٠,٣٨٠٦	**٠,٤٦٠٦	**٠,٥٧٢٣
٤٨	**٠,٥٠٠٦	**٠,٥٤٠٨	**٠,٤٠٥٠	**٠,٤٥٢١	**٠,٥٩١٦
٤٩	٠,٠٩٠٠	**٠,١٨٦٠	٠,٠١٥٤-	٠,٠٦١٠	**٠,١٤٧٢

* دال عن مستوى ٠,٠٥ .

** دال عن مستوى ٠,٠١ .

(تابع) جدول معامل الارتباط لبعض المتغيرات (ب).

	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩
٦٦	*٠,١٠٣٤	٠,٠٤٣٠	٠,٠٤٦٧	٠,٠٥٥٨	**٠,٤١٩٥
١٩	٠,٠٣٣٧	*٠,١٠١٩	٠,٠٠٥٨	٠,٠٦٨٧-	٠,٠٦٨٢
٢٠	*٠,٠٩٧٠	٠,٠٦٥١	٠,٠٣٠٩	٠,٠٤٤٥	*٠,٠٩٨١
٢١	٠,٠٧٩٢	٠,٠٩٦٤	٠,٠٨٣٨	٠,٠٠٦٩-	٠,١٤٠
٢٢	*٠,١١٥٧	*٠,١١٢٦	٠,٠٧٨٥	*٠,١٠٥٥	٠,٠٧٨٥
٣٤	**٠,٢٣٢٤	**٠,١٤٠٦	**٠,١٤٤٦	**٠,١٤٩٦	٠,٠٨٤٥
٣٥	**٠,٢٢٤٦	**٠,٢٢٤٩	**٠,١٤٠٦	**٠,٢١٠١	٠,٠٧٨٤
٣٦	**٠,٣٠٨١	**٠,٢١٧٧	**٠,١٣٣٨	**٠,٢٤٨٠	**٠,١٤٨٢
٣٧	**٠,٢٩٤٨	**٠,٣٠٧٢	**٠,١٤٧٥	**٠,٢٤٤٨	**٠,١٩٩٨
٣٨	**٠,٩٠٣٢-	**٠,٦٣٨٥-	**٠,٤٣٥١-	**٠,٥٦٤٣-	**٠,١٤٨٦-
٣٩	**٠,٦٥٣٤	**٠,٦٩٥٩	**٠,٥٨٣٨	**٠,٤١٦٠	٠,٠٩٥٣
٤٠	**٠,٦٩٥٣	**٠,٥٠٣٠	**٠,٦٥٢٦	**٠,٥٠٠٦	٠,٠٩٠٠
٤١	**٠,٧٠١٦	**٠,٥٥٦٥	**٠,٤٥٣٦	**٠,٥٤٠٨	**٠,١٨٦٠
٤٢	**٠,٣٩٧٩	**٠,٤٣٣٨	**٠,٣٨٠٦	**٠,٤٠٥٠	٠,٠١٥٤-
٤٣	**٠,٧٠١٦	**٠,٤٩٦٤	**٠,٤٦٠٦	**٠,٤٥٢١	٠,٠٦١٠
٤٤	**٠,٦٢٠٢	**٠,٦٧٩٧	**٠,٥٧٢٣	**٠,٥٩١٦	**٠,١٤٧٢
٤٥	١,٠٠٠٠	**٠,٦٠٨٤	**٠,٤١٨٤	**٠,٥٥٥٥	*٠,١٠٣٢
٤٦	**٠,٦٠٨٤	١,٠٠٠٠	**٠,٤٦١٦	**٠,٥٢٢٢	٠,٠٨٠٨
٤٧	**٠,٤١٨٤	**٠,٤٦١٦	١,٠٠٠٠	**٠,٣٤٣٠	٠,٠٧٨٩
٤٨	**٠,٥٥٥٥	**٠,٥٢٢٢	**٠,٣٤٣٠	١,٠٠٠٠	*٠,١٠٣٥
٤٩	٠,١٠٣٢	٠,٠٨٠٨	٠,٠٧٨٩	٠,١٠٣٥	١,٠٠٠٠

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الملك سعود
مركز الدراسات الجامعية للبنات
كلية الآداب
قسم الدراسات الاجتماعية

إخواتي الطالبات :

تجدون برفقه صحيفة استبانة بغرض جمع بيانات عن أهم المتغيرات الاجتماعية التي تؤثر على التحصيل الدراسي لطالبات جامعة الملك سعود.

آمل تعبئتها، علمًا بأن جميع البيانات سوف تكون سرية، وتستخدم لأغراض البحث العلمي.

مع أطيب تحيات الباحثة

د. حكمت العرابي

صحيفة استبانة

١ ـ الرقم الجامعي للطالبة : ....

٢ ـ الكليــة : ....

٣ ـ التخصــص : ....

٤ ـ السنة الدراسية : ثانية (   ) ثالثة (   )

٥ ـ العمر :

- ـ أقل من ٢٠ سنة .... (   )
- ـ من ٢١ ـ ٢٥ سنة .... (   )
- ـ من ٢٦ ـ ٣٠ سنة .... (   )
- ـ أكثر من ٣٠ سنة .... (   )

٦ ـ الحالة الاجتماعية :

- ـ لم تتزوج أبدًا .... (   )
- ـ متزوجــة .... (   )
- ـ مطلقــة .... (   )
- ـ أرملــة .... (   )

٧ ـ إذا كنت حاليًا متزوجة أو سبق لك الزواج، ما هو عدد الأولاد؟
- لا يوجد أولاد .... (   )
- أقل من ثلاثة أولاد .... (   )
- من ٣ إلى ٦ أولاد .... (   )
- أكثر من ٦ أولاد .... (   )

٨ ـ محل الإقامة:
- مع الوالدين .... (   )
- مع أحد الوالدين .... (   )
- مع الأقارب غير الوالدين .... (   )
- بمنزل الزوجية .... (   )
- بالمدينة الجامعية .... (   )
- أخرى تذكر .... (   )

٩ ـ وظيفة الوالد: ....

١٠ـ وظيفة الوالدة: ....

١١ـ وظيفة الزوج: ....

١٢ـ دخل الأسرة الشهري:
- أقل من ٤٠٠٠ ريال .... (   )
- من ٤٠٠٠ ـ ٧٠٠٠ ريال .... (   )
- من ٧٠٠١ ـ ١٠٠٠٠ ريال .... (   )
- أكثر من ١٠٠٠٠ ريال .... (   )

١٣ـ المستوى التعليمي للوالد:
- لا يعرف القراءة والكتابة .... (   )
- يعرف القراءة والكتابة .... (   )
- تعليم متوسط .... (   )
- تعليم ثانوي .... (   )
- تعليم جامعي .... (   )
- دراسات عليا .... (   )

١٤ـ المستوى التعليمي للوالدة:
- لا تعرف القراءة والكتابة .... (   )
- تعرف القراءة والكتابة .... (   )

- تعليم متوسط .... (   )
- تعليم ثانوي .... (   )
- تعليم جامعي .... (   )
- دراسات عليا .... (   )

١٥- المستوى التعليمي للزوج:

- تعليم متوسط .... (   )
- تعليم ثانوي .... (   )
- تعليم جامعي .... (   )
- دراسات عليا .... (   )

١٦- عمر الوالد:

- أقل من ٤٠ عامًا .... (   )
- من ٤١ إلى ٥٠ عامًا .... (   )
- من ٥١ إلى ٦٠ عامًا .... (   )
- أكثر من ٦٠ عامًا .... (   )

١٧- عمر الوالدة:

- أقل من ٤٠ عامًا .... (   )
- من ٤١ إلى ٥٠ عامًا .... (   )
- من ٥١ إلى ٦٠ عامًا .... (   )
- أكثر من ٦٠ عامًا .... (   )

١٨- عمر الزوج:

- أقل من ٤٠ عامًا .... (   )
- من ٤١ إلى ٥٠ عامًا .... (   )
- من ٥٠ إلى ٦٠ عامًا .... (   )
- أكثر من ٦٠ عامًا .... (   )

١٩- عدد زوجات الوالد:

- زوجة (   ) - زوجتان (   ) - ثلاث زوجات (   ) - أربع زوجات (   )

٢٠- عدد مطلقات الوالد:

- مطلقة واحدة (   ) - طليقتان (   ) - ثلاث طليقات أو أكثر (   )

٢١- عدد الإخوة الأشقاء:

- لا يوجد (   ) - أقل من ٣ (   ) - أكثر من ٣ (   )

٢٢ـ عدد الإخوة غير الأشقاء:

- لا يوجد ( ) - أقل من ٣ ( ) - أكثر من ٣ ( )

٢٣ـ عدد الأخوات الشقيقات:

- لا يوجد ( ) - أقل من ٣ ( ) - أكثر من ٣ ( )

٢٤ـ عدد الأخوات غير الشقيقات:

- لا يوجد ( ) - أقل من ٣ ( ) - أكثر من ٣ ( )

٢٥ـ إذا كنت متزوجة فهل لزوجك زوجات أخرى؟

- نعم ( ) لا ( )

٢٦ـ إذا كان الجواب على السؤال السابق (نعم)؟ كم عدد هؤلاء الزوجات؟

( )

٢٧ـ هل هناك أطفال من زوجات زوجك الأخريات؟

- نعم ( ) لا ( )

٢٨ـ إذا كان الجواب على السؤال السابق (نعم) كم عدد هؤلاء الأطفال؟

( ) طفل

٢٩ـ هل حدث أي شجار حاد بين والديك خلال الشهور الستة السابقة؟

- نعم ( ) لا ( )

٣٠ـ إذا كان الجواب للسؤال السابق (نعم)، هل أدى الشجار إلى:

- انفصال الوالدين ( ) نعم ( ) لا
- الطلاق ( ) نعم ( ) لا
- انفصال الأولاد عن أحد الوالدين ( ) نعم ( ) لا

٣١ـ هل حدث أي شجار حاد بينك وبين زوجك خلال الشهور الستة الماضية؟

- نعم ( ) لا ( )

٣٢ـ إذا كان الجواب على السؤال السابق (نعم)، هل أدى هذا الشجار إلى:

- الانفصال نعم ( ) لا ( )
- الطلاق نعم ( ) لا ( )

٣٣ـ هل لك غرفة دراسة خاصة بالمنزل؟

- نعم ( ) لا ( )

٣٤ـ هل تجدين صعوبة للخروج من المنزل لحضور المحاضرات؟

- دائمًا ( ) - أحيانًا ( ) - أبدًا ( )

٣٥ـ هل تجدين صعوبة للخروج من المنزل للذهاب للمكتبة؟

- دائماً ( ) - أحياناً ( ) - أبداً ( )

٣٦- هل تعتقدين أن أسرتك تتمتع باستقرار كبير يشجع على التحصيل العلمي؟
- لحد كبير جدا ( )
- لحد كبير ( )
- لحد ما ( )
- لا ( )

٣٧- هل تجدين صعوبة في التركيز على المذاكرة بالمنزل؟
- نعم ( )
- لا ( )

● إذا كان الجواب على السؤال السابق (نعم) فما هي أهم الأسباب؟

الأسباب	مهم جدًا	مهم	قليل الأهمية	غير مهم	لا ينطبق
- المشاجرات العائلية المستمرة					
- كثرة عدد الأطفال					
- سوء التفاهم مع باقي أفراد الأسرة					
- ضعف المستوى المعيشي للأسرة					
- الواجبات المنزلية الكثيرة					
- كثرة عدد أفراد الأسرة					
- عدم وجود المناخ الملائم للمذاكرة					
- العلاقات الأبوية غير المرضية					
- اختلافات الزوجات					
- نظرة الأسرة لتعليم الطالبة					

المـراجــــع

[١] Boocock, Sarane. *An Introduction to the Sociology of Learning.* Boston: Houghton Miffin, 1972.

[٢] Clark Smith, L. "Effect of Early Father Absence on Scholastic Aptitude." *Harvard Educational Review*, (1964), 3-21.

[٣] Rosen and R.D. Andrade. "The Psycho-Social Origin of Achievement Motivation." *Sociomerty*, 22 (1959), 185-217.

[٤] Hyman, H. "The Value Systems of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification," in Bendix and Lipset, eds., *Class Structure and Power.* Glencoe, Ill.: The Free Press, 1953, pp. 426-42.

[٥] Rosen, B.C. "Need Achievement; A Psychological Dimension of Social Stratification." *American Sociological Review*, 21 (1956), 203-11.

[٦] Kohn, M.L. "Social Class and Parent Child Relationship: An Interpretation." *American Journal of Sociology*, 68 (1963), 471-80.

[٧] Elder, G.M. "Family Structure and Educational Attainment." *American Sociological Review*, 30 (1965), 81-96.

[٨] الألوس، الصائب أحمد. «أساليب التربية المدرسية في تنمية التفكير الابتكاري.» *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ع ١٥ (١٤٠٥هـ)، ص ص٧١-٨٩.

[٩] خوج، محمد عبدالله. «نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات، والمساعدة العائلية وتقبل الأقران في البيئة السعودية.» *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ع ١٥ (١٤٠٥هـ)، ص ص٣٥-٧٠.

[١٠] Coleman, James. *Equality of Educational Opportunity.* U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

[١١] Sewell, W.M., and Shah. "Social Class, Parental Encouragement and Educational Aspirations." *The American Journal of Sociology*, 3, No. 22 (1986), 559-72.

[١٢] Nam, C.B. *Sociology of Education.* London: Free Press, 1969.

[١٣] Sugarman, B.N. "Social Class and Values as Related to Achievement and Conduct." *American Sociological Review*, 14 (1966), 287-301.

[١٤] شنن، نادرة. «تعليم المرأة في سوريا.» رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق، جامعة دمشق، ١٩٥٥م، ص ص٥٥-٨٠.

[١٥] Kelemer Pringle, M.L. *Deprivation and Education.* London: Longman, 1972.

[١٦] Wilson, K. "The Educational Attainment Process." *American Journal of Sociology*, 812 (1975), 343-50.

[١٧] Parvie, Ronald and Neville Bufle. *Studies in Child Development.* London: Longman.

The Relationship between Some Family Variables and the Academic Achievement of the Saudi Female University Student: A Field Study

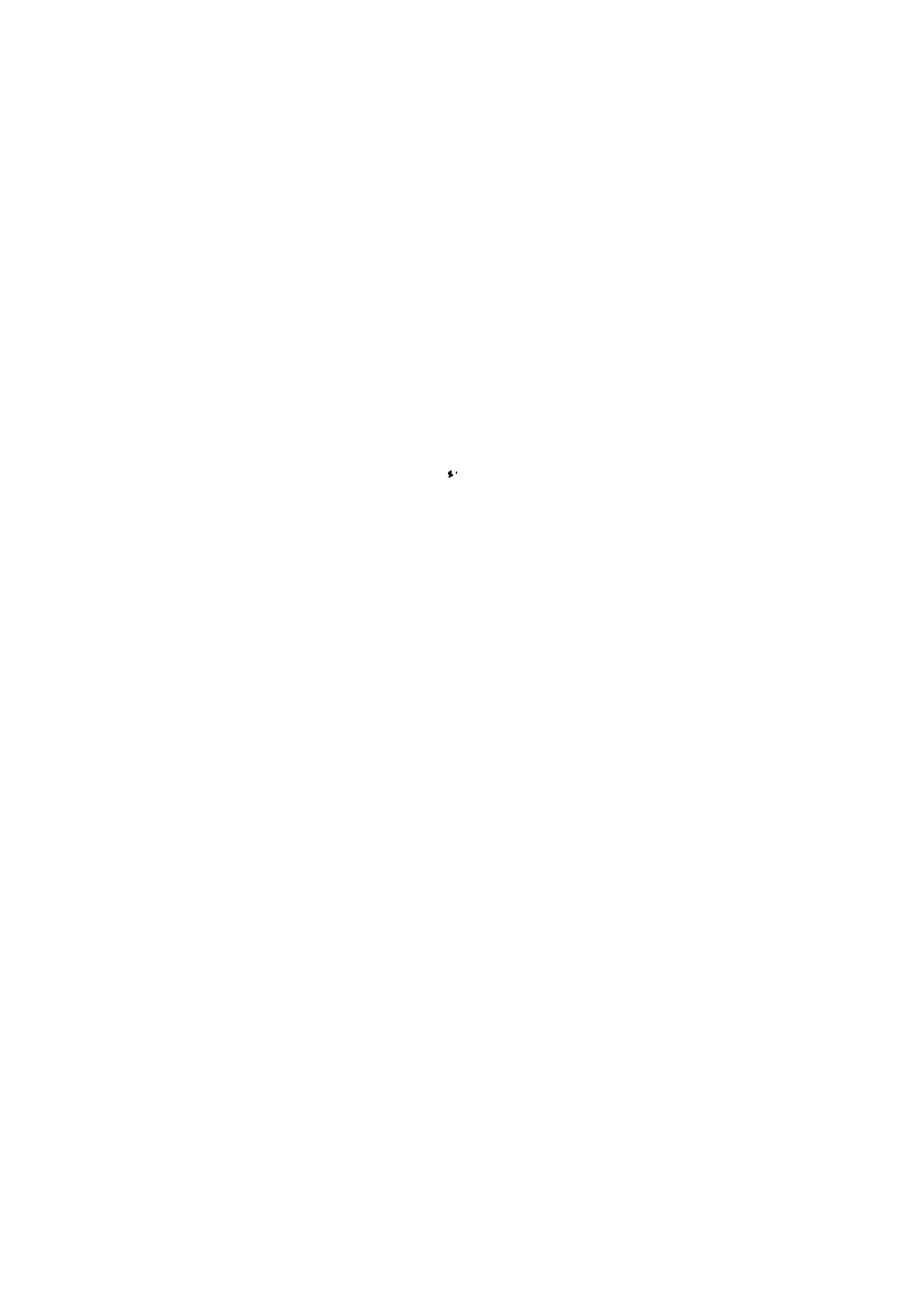
Hekmat M. Al-Orabi
Associate Professor, Department of Sociology,
College of Arts, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research aims mainly at investigating the relationship between some family variables and the academic achievement of the Saudi female university student. The family variables included the socio-economic status of the family, family life-style and the types of interactions within the family.

The present study views the relationship between family variables and academic achievement from a different perspective, for it assumes the presence of some intermediate variables that give functional value to the independent variables investigated in the study. Also, the present study is important in view of the fact that it can be utilized in educational planning for Saudi females.

The study group consisted of 500 female students enrolled in the second and third levels in the University Center for Female Students. A questionnaire was designed and implemented to answer the research questions posed in the study.

The study concludes that there are some intermediate variables that are responsible for the translation of the effect of the independent family variables into final positive or negative factors in academic achievement.



J. King Saud Univ., Vol. 7, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-162 Ar., Riyadh (A.H. 1415/1995).

Contents

Arabic Section


KING SAUD UNIVERSITY PRESS

J. King Saud Univ., Vol. 7, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-162 Ar., Riyadh (A.H. 1415/1995).

Journal of
King Saud University
Volume 7

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1415

(1995)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article**:

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints**:

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Corrospondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 7, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-162 Ar., Riyadh (A.H. 1415-1995)

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 7

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1415 (1995)



King Saud University

University Libraries